التجديد فى التعليم الجامعى

تأليف

د. شبل بدران

أستاذ ورئيس قسم أصول التربية

كلية التربية – جامعة الإسكندرية

د. جمال الدهشان

أستاذ أصول التربية المساعد

كلية التربية – جامعة المنوفية

الناشر

دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع-(القاهرة)

عبده غريب

التجديد فى التعليم الجامعى

الكتـــــاب: التجديد فى التعليم الجامعى
المـؤلـــف : د. شبل بدران د. جمال الدهشان
رقم الإيداع : ١٠٣٦٧ / ٢٠٠٠
الترقيم الدولى : I S B N
977 – 303 – 278 - 7
تاريخ النشر : ٢٠٠١

الناشـر : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع (عبده غريب)
شركة مساهمة مصرية
الإدارة : ٥٨ شارع الحجاز - عمارة برج آمون - الدور الأول - شقة ٦
☎ ٦٣٦٢٥٦٢ — فاكس/ ٦٣٧٤٠٣٨
المكتبـــة : ١٠ شارع كامل صدقى الفجالة (القاهرة)
☎ ٥٩١٧٥٣٢ / ✉ ١٢٢ (الفجالة)
المطابـــع : مدينة العاشر من رمضان - المنطقة الصناعية (C1)
☎ ٠١٥/٣٦٢٧٢٧
www. alinkya.com/kebaa
e-mail: qabaa@naseej.com

بسم الله الرحمن الرحيم

مُقَدِّمَة

يحظى التعليم الجامعى باهتمام متزايد فى معظم المجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء باعتباره الرصيد الاستراتيجى الذى يغذى المجتمع بكل احتياجاته من الكوادر البشرية التى يحتاج إليها المجتمع للنهوض بأعباء التنمية فى مجالات الحياة المختلفة، ويوفر الرؤية العلمية والفنية المتخصصة حول مختلف القضايا المتعلقة بكافة مجالات العمل الوطنى، فالتعليم الجامعى يسهم فى نشر المعرفة من خلال عملية التدريس، وتطبيق المعرفة من خلال استخدامها فى حل مشكلات المجتمع، وإنتاج المعرفة وذلك من خلال ما يقدمه من أبحاث ودراسات ومعارف جديدة. وبذلك يعد رافعه من روافع التقدم والتطور فى المجتمع.

وانطلاقا من تلك الأهمية الخاصة للتعليم الجامعى، حظيت الجامعة والجامعيون أساتذة وطلابا بمكانة متميزة ومرموقة من قبل أفراد المجتمع، وقد وصل الأمر بالرأى العام المصرى - على سبيل المثال - منذ سبعة عقود إلى تسمية ساحة الجامعة بالحرم الجامعى، احتراما وإعزازا لما يناط بها من أدوار قيادية وطليعية فى مسيرة المجتمع خلال مراحله المتعددة والمتنوعة.

والتعليم الجامعى بحكم رسالته، وبحكم الأعداد الكبيرة المقبلة عليه، وما يخصص للإنفاق عليه من الموازنة المخصصة للتعليم ككل، وبحكم ما يواجه الآن وفى المستقبل القريب من تحديات، جدير بكل اهتمام وبحث حتى يحقق الأهداف المرجوة منه، ويتخلص من بعض المشكلات التى تكبل حركته وتعوقه عن أداء رسالته، تلك الرسالة التى تزداد أهميتها وخطورتها فى المجتمعات النامية، ومن هنا تعددت المؤتمرات والندوات والدراسات التى عقدت على المستويات الدولية والإقليمية والمحلية لبحث جانب أو أكثر من جوانب التعليم الجامعى، وما يتصل بهذا التعليم من قضايا وظروف وإمكانات وصولا إلى تصور واضح لماهية السبل التى تضمن نجاحه فى تحقيق أهدافه وأداء رسالته.

وإذا كان التعليم الجامعى قد تعرض خلال الفترات السابقة إلى تغيرات وتعديلات وذلك لما أحاط به خلال تلك الفترات من فلسفات وأهداف متعددة، فإن المطالب الموجهة إلى مؤسسات التعليم الجامعى لاستقبال أعداد متزايدة من الطلاب والاضطلاع بوظائف وأدوار جديدة، قد أفضت إلى إصلاحات وتجديدات واسعة فى التعليم الجامعى. والفصول التى يتضمنها هذا الكتاب تحاول إبراز بعض التجديدات.

ففى الفصل الأول والذى كتبه الدكتور جمال الدهشان يتناول فيه ماهيه التجديد التربوى من حيث أهمية ومصادر التجديد ومجالات التجديد التربوى. وفى الفصل الثانى والذى كتبه الأستاذ الدكتور شبل بدران حول: التعليم الجامعى وتحديات المستقبل ويناقش فيه واقع التعليم الجامعى فى ظل المتغيرات العالمية والدولية على كافة الأصعدة، وأزمة التعليم الجامعى وإخفاقه فى تحقيق الأهداف المناط به تحقيقها وتكريسه لثقافة الذاكرة فى مواجهة ثقافة الإبداع، مما يجعل أداء التعليم الجامعى لا يتناسب مع تداعيات العولمة ومحاولات إصلاحه وتطويره، وينهى هذا الفصل بمناقشة التحديات التربوية التى تواجه التعليم الجامعى سواء على مستوى السياسات أو المعارف المقدمة أو الفلسفة والأهداف؛ كما يطرح إشكالية ماذا نعلم فى ظل انفجار المعرفة وكيف نعلم فى ظل انفجار السكان؟!.

وفى الفصل الثالث يتعرض الدكتور جمال الدهشان (للتجديد فى مجال تطوير التعليم الجامعى)، من خلال تناوله لمجموعة المتغيرات العالمية والإقليمية والمحلية التى يمر بها التعليم الجامعى الآن ومستقبلا وانعكاسها على التعليم بصفة عامة والتعليم الجامعى بصفة خاصة، إضافة إلى عرض لإبراز التجديدات فى أهداف التعليم الجامعى وفلسفته، وأنماطه وبنيته، إضافة إلى التجديدات فى العملية التعليمية الجامعية، وتنمية أعضاء التدريس به.

ويتناول الدكتور جمال الدهشان فى الفصل الرابع بشىء من التفصيل، أحد أنماط التجديد فى التعليم الجامعى وهو التعليم عن بعد والتعليم المفتوح، حيث يتعرض لنشأة التعليم عن بعد وتطوره، ومفهومه والمفاهيم المرتبطة به مع الوقوف على أوجه الشبه والاختلاف بين التعليم عن بعد والتعليم المفتوح، وما يتسم به من خصائص وسمات تختلف فى جوانب عديدة عن التعليم التقليدى،

وينهى الفصل باستعراض مميزات وعيوب التعليم عن بعد.

أما الفصل الخامس والذى كتبه الدكتور جمال الدهشان فيتناول التجربة المصرية فى مجال التعليم عن بعد، مركزا على برنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعى والذى تنظمه كليات التربية بالاشتراك مع وزارة التربية والتعليم، وكذلك برامج التعليم المفتوح بالجامعات المصرية.

أما الفصل السادس والأخير والذى يناقش فيه الأستاذ الدكتور شبل بدران الموقف من ((الجامعات الخاصة والاستثمارية)) ودورها فى دعم الاستقرار الاجتماعى أو الاستثمار فى الواقع المعيش، طارحا وجهة نظر نقدية فى تلك القضية وعلاقتها بتكافؤ الفرص التعليمية وبوصفها أحد نتوءات الجسد التعليمى الجامعى والتى لا تساعد بالقدر الكافى على عملية التطوير لأنها لا تنشد سوى الربح والاستثمار المادى بعيدا عن طرح تطور ثقافى واجتماعى فى الحياة الجامعية، ويناقش آراء المؤيدين والمعارضين مع التمسك بوجهة نظره حيال تلك القضايا بوصفه موقف فكرى وأيديولوجى للمؤلف.

والواقع أن ما جاء فى هذه الفصول يمثل عينة من التجديدات فى التعليم الجامعى وليس كل التجديدات فى هذا المجال وذلك يتطلب المزيد والمزيد من الدراسات فى هذا المجال.

وإذا كنا نقدم هذا الكتاب لطلاب الدراسات العليا، وللمشتغلين فى ميدان التربية، والدارسين لها، فإننا نرجو أن يفيدوا منه، وأن يكون جهدا متواضعا فى هذا الميدان، ويسهم بشىء ما فى ميدان التربية بصفة عامة، والتعليم الجامعى بصفة خاصة. فاتحين أفقا جديدا للبحث التربوى فى مجال الدراسات المتعلقة بالتعليم العالى والجامعى وطرائق تطويره وتجديده ودفعه نحو مواجهة التحديات الجديدة للقرن الحادى والعشرين.

والله من وراء القصد ...

د. شبل بدران

أستاذ ورئيس قسم أصول التربية
كلية التربية - جامعة الإسكندرية

د. جمال الدهشان

أستاذ أصول التربية المساعد
كلية التربية جامعة المنوفية

الفصل الأول

ماهية التجديد التربوى

«مدخل عام»

مقدمة

التغيير إحدى سمات وضرورات الحياة، وهذا التغيير قد يكون هادئا، فلا يتجاوز الإصلاح أو التجديد أو التحسين، وقد يصل إلى حد التغيير الجذرى المفاجئ فى الأوضاع الاقتصادية والسياسية والاجتماعية فيقفز إلى مستوى الثورة أو الإنقلاب[1].

وإذا كنا نعيش اليوم كما كنا بالأمس فى عالم متغير، فإن التغيير اليوم أوسع شمولا وأبعد تأثيرا وأسرع فى زمن حدوثه من أى وقت مضى، كما أنه يعد مقدمة لتطوير أو تغيير اسرع وأشمل ينتظر عالم الغد، خاصة فى ظل ما يشهده عالم اليوم من تحديات عالمية ومحلية تتمثل فى الثورة العلمية والتكنولوجية الشاملة، وفى التطور الهائل فى نظم ووسائل الاتصال والانتقال وظهور ما يسمى (ثورة المعلوماتية)[*]، والذى أصبح العالم فى ظلها قريبة بل (حجرة) كونية صغيرة فى إشارة إلى التفاعل المباشر بين إرجاء العالم فى كل لحظة وآن، وإزالة بعض الحواجز المذهبية أو الإيديولوجية،

وسعى بعض الدول المتقدمة إلى نشر ثقافاتها وإلباسها ثوب الحضارة والإنسانية المعاصرة(٢)، هذا بالإضافة إلى ثورة التكتلات الاقتصادية والاتجاه نحو العولمة(**)، وإضفاء الصبغة العالمية على المشكلات الاقتصادية والبيئية، والاتجاه نحو تنميط وتوحيد المواصفات العالمية، أو المقاييس الفنية للمنتجات والخدمات من خلال المنظمة الدولية للتوحيد القياسى ISO(***) ومنظمة التجارة العالمية لإتفاقيات الجات GAT وما يلعبه كل من صندوق النقد الدولى والبنك الدولى فى توجيه السياسات الاقتصادية والمالية، وما يرتبط بها من سياسات اجتماعية لعدد من الدول الصغيرة أو النامية(٣)، كما تتمثل هذه التحديات فيما أطلق عليه البعض "ثورة الطموحات الكبيرة" حيث يتطلع الأفراد فى الدول النامية والفقيرة إلى مستويات المعيشة وظروف الحياة فى الدول الأكثر تقدماً، من خلال توجيه مزيد من الأموال نحو قطاع الخدمات والإسراف فى اللجوء إلى السلع الاستهلاكية، وزيادة الطلب على التعليم خاصة من جانب الفئات المحرومة منه، والاهتمام بعوامل الجودة والنوعية فيه(٤).

هذه التحديات غيرها فرضت على الدول المختلفة التزامات تعجز الحلول التقليدية عن تلبيتها، وهو ما يتطلب ضرورة العمل على تجديد أو إصلاح النظم القائمة حتى تلبى تلك الالتزامات الجديدة، فكما أن الظروف والأوضاع فى تغير مستمر فكذا ينبغى أن تكون القواعد والنظم، بما يؤدى إلى المحافظة على التلاؤم بين الظروف والأوضاع من جهة وتلك النظم والقواعد، ومن أبرزها النظام التربوى من جهة أخرى(٥).

والتجديد التربوى — انطلاقاً من ذلك — لم يعد مجرد حلية أو ترف، إنما أصبح ضرورة ملحة تفرضها وتقتضيها طبيعة العصر ومتغيراته، وتعدد حاجات مطالب التنمية فى المجتمع، بما يسهم فى تشخيص ومعالجة مشكلات الحاضر، ويهيئ المجتمع لما يتوقع أن يأتى به المستقبل(٦)، كما لقيت الكتابات والبحوث عن التجديد التربوى استخداماً متزايداً فى الكتابات التربوية، وأصبحت شائعة فيها، وأصبح لها بريق يلفت الانتباه، ويلقى الرعاية والاهتمام من قبل معظم دول العالم.

ولعل من مظاهر تزايد الاهتمام بموضوع التجديد التربوى فى دول العالم، قيام الجامعة المفتوحة فى بريطانيا بتقديم مقررين دراسيين أحدهما

عن تطوير المنهج وتجديده، والثانى عن إدارة التجديد وكيف يدار، كما أن اليونسكو تصدر نشرة بعنوان التجديد Innovation تتضمن أخباراً عن التجديد التربوى فى الدول المختلفة، كما توجد نشرة مماثلة بنفس العنوان تصدرها المنظمة الأوروبية للتعاون الاقتصادى والتنمية OECD، وفى الولايات المتحدة الأمريكية تخصص الحكومة الفيدرالية والجامعات والمؤسسات الأخرى أموالاً كثيرة للبحث والتجريب قبل القيام بإصلاح التجديد التربوى، كما أن كثيراً من مراكز البحث التربوى أضافت — فى السنوات الأخيرة — كلمة التطوير إلى اسمها، فأصبحت البحث والتطوير Research, Development، تأكيداً وإبرازاً لأهمية البحث فى التطوير وأسسه، وعدم اقتصاره على إجراء البحث، وقد بدأت هذه المراكز فى الانتشار فى العالم العربى فى السنوات الأخيرة[٧]، وتعد شبكة التجديد التربوى من أجل التنمية فى البلاد العربية (أبيداس)، والتى تم إنشاءها بناء على توصية من المؤتمر الرابع لوزراء التربية والوزراء المسئولين عن التخطيط الاقتصادى فى الدول العربية الذى انعقد فى أبو ظبى عام ١٩٧٧، إحدى خمس شبكات إقليمية أنشأتها اليونسكو فى مختلف دول العالم لدفع وتعزيز جهود الدول الأعضاء فى إحداث تغييرات وإصلاحات فى نظمها التعليمية، وإتباع استراتيجيات وأساليب تجديدية تكفل درجة عالية من الربط بين هذه التجديدات وأهداف التنمية الشاملة، وذلك من خلال[٨]:-

- تشجيع وحفز جهود التجديد التربوى على أسس تعاونية بين المؤسسات من خلال تبادل المعلومات وتنسيق العمل، بغية دعم ونشر التجديدات التربوية ذات الأثر على تلبية احتياجات التنمية.

- تعزيز تفهم عمليات التغيير التربوى، وتشجيع الأخذ بالتجديدات التربوية، استجابة لمتطلبات التنمية، والتركيز على المشروعات التجديدية المشتركة.

- دعم وتشجيع ممارسات التجديد التربوى وترشيدها، وتشجيع البحث عن الحلول الذاتية الابتكارية لدى العاملين فى التعليم والتنمية.

- مساعدة الدول الأعضاء وتشجيع جهودها فى تكوين واستكمال البنى القاعدية اللازمة للانطلاق بالتجديد التربوى لأغراض التنمية فى مجتمعها.

⊙ حث وتشجيع المؤسسات المعنية بالتجديد التربوى فى المنطقة العربية على تبادل المعلومات والخبرات والتجارب التجديدية فيما بينها مع مناطق العالم الأخرى، وتنظيم تبادل الخبرات والخبراء معها.

أولاً: معنى التجديد التربوى:

يرتبط مفهوم التجديد التربوى - عادة — بمفاهيم متعددة يستخدمها التربويون استخدامات مختلفة من هذه المصطلحات والمفاهيم، الإصلاح، التغيير ، الابتكار، الاختراع، التطوير، التحديث، الاستحداث .. وغيرها الكثير.

فالتجديد التربوى يعرفه البعض بأنه تغيير محدد مقصود وجديد يعتقد بأنه أكثر فاعلية فى تحقيق أهداف النظام التعليمى، فى حين يعرفه البعض الآخر بأنه فكرة أو ممارسة أو موضوع ينظر إليه على أنه جديد، أو هو أية محاولة فكرية أو عمليةٍ لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمى سواء كان ذلك متعلقا بالبنية التعليمية أو التنظيم أو الإدارة أو البرنامج التعليمى وطرقٍ التدريس والكتب المدرسية ... وغيرها، وقد يكون التجديد التربوى متمثلا فى تطوير أفكار وطرائق جديدة فى التربية، فهو يعنى بالبرامج الجديدة والتغيرات أو التعديلات فى عمليات التربية، والتى تختلف عن الممارسات القائمة[٩] ، كما أنه يعنى بتبنى وسائل وحلول غير تقليدية لإصلاح النظام التربوى، توسيعاً لفرصه وتخفيضاً لكلفته ورفعاً لكفاءته وزيادة فاعليته وملاءمته للمجتمعات التى يوجد فيها[١٠] .

وإذا كان البعض يرى أن تعريف التجديد ينطبق على تعريف الاختراع Jnnvention على أساس أن كلاً منهما فكرة أو ممارسة أو موضوع ينظر إليه على أنه جديد، أو يختلف عما هو سائد عادة بين مجموعة من الناس، فإن هناك وجهة نظر أخرى تقول بأن هناك فرقاً بينهما فالتجديد ينظر إليه عادة على أنه شىء جديد أكثر من كونه إعادة ترتيب أو تنظيم شىء موجود سلفاً، وهو الصق بالإنجازات الفكرية أى عالم الأفكار، أم الاختراع فأقرب إلى الإنجازات المادية كاختراع الطباعة أو الآلة الكاتبة[١١] .

والتجديد التربوى يختلف فى بعض جوانبه عن الإصلاح التربوى، والذى نعنى به ذلك التغيير الشامل فى بنية النظام التربوى القومى على المستوى

الكبير Macro-Level أو تلك التغييرات الشاملة الأساسية فى السياسة التعليمية، والبنية التعليمية، التى تؤدى إلى تغييرات فى المحتوى والفرصة التعليمية والاجتماعية - أو فى أى منهم - فى نظام التعليم القومى فى بلد ما(١٢).

والواقع أن تعريفات الإصلاح والتجديد والتغيير والاختراع تتداخل فيما بينها، وقد يحدث تطابق فى استعمالها فى أحيان كثيرة، فالكلام عن التجديد يقتضى الكلام عن التغيير والتحديث والتطوير والإصلاح باعتبارها جانب تتشابك مع بعضها، ومن الصعب الفصل بينهما، فالمصلح التربوى قد يكون مجددا أو مبتكرا وداعية للتغيير والتطوير والتحسين والتجويد ... وغيرها(١٣).

وفى ضوء كل ما سبق يمكن تعريف التجديد التربوى بأنه يشير إلى عملية التغيير والتحسين فى النظام التعليمى أو فى جزء منه بغرض رفع كفاءته وزيادة فاعليته وجعله أكثر ملاءمة لظروف المجتمع الذى يوجد فيه، الآنية منها والمتوقعة.

ثانيا: خصائص التجديد التربوى وسماته:

على الرغم من التباين فى التجديدات التربوية من حيث مدى انتشارها وشيوعها، أو المجالات التى تتناولها، ودرجة تقبل الناس لها، والوقت اللازم لحدوثها، إلا أن الباحثين يشيرون إلى وجود عدة سمات أو خصائص رئيسية تتسم بها هذه التجديدات من أهمها:-

١- نسبية التجديدات التربوية:- إن التجديد التربوى مسألة نسبية فهو يختلف باختلاف الزمان أو المكان، فما يعتبر تجديدا فى مؤسسة أو نظام تعليمى فى دولة معينة، قد لا يعتبر كذلك فى مؤسسة أو نظام آخر لدولة أخرى، وما يعتبر تجديدا فى وقت معين، قد لا يعتبر كذلك فى وقت أو زمن آخر، فالمستحدثات فى تكنولوجيا التعليم التى يشيع استخدامها الآن فى العالم المتقدم مثل الدوائر التليفزيونية وأشرطة الفيديو وتكنولوجيا المعلومات وشبكات الكمبيوتر كانت تعتبر تجديدا فى بداية ظهورها، ولا تعتبر الآن تجديدا فى النظم التعليمية لدول ذلك العالم، ولكنها فى الوقت نفسه تعتبر تجديدا بالنسبة لنظم تعليمية أخرى فى دول نامية أو غير متقدمة(١٤).

كما أن التجديدات التربوية نسبية فى مداها ودرجة أهميتها، والوقت اللازم للأخذ بها، ودرجة تقبل الناس لها ... وغيرها، فالتجديد التربوى - من ناحية مداه - قد يكون طفيفاً أو شكلياً مثل تعديل مواعيد الدراسة، أو اليوم المدرسى أو فترات الحصص أو مواعيد الامتحانات .. وما شابه ذلك، وقد يكون رئيسياً أو جوهرياً كأن يكون تجديداً فى فلسفة النظام التعليمى وأهدافه، أو تجديداً فى المناهج الدراسية أو نظم التقويم والامتحانات، أو تجديداً فى بنية النظام التعليمى وهيكله، واستحداث أنواع ونظم جديدة من المدارس، أو إدخال التكنولوجيا التعليمية الجديدة كنظم الحاسب الآلى، وشبكات المعلومات، وأجهزة الفيديو، وما شابه ذلك.

والتجديد التربوى - من ناحية الوقت اللازم للأخذ به - يختلف من نوع لآخر، فبعض التجديدات يتقبلها الناس أو المعلمون بعد فترة زمنية قصيرة، خاصة إذا كانت تلبى احتياجات اجتماعية وبيئية فعلية، يشعر بها الأفراد القائمون بالتجديد المنفذون له أو المستفيدون منه. وإذا توافرت المتطلبات المادية اللازمة للأخذ به، وبعض التجديدات الأخرى تتطلب فترات زمنية أطول خاصة تلك التجديدات التى تقابل بمقاومة عند تنفيذها أو تنفيذ جزء أو مجال من مجالاتها، وهذه المقاومة - غالباً — ما ترجع إلى عوامل متعددة منها ما يتعلق بالمعلم (باعتباره المنفذ لهذه التجديدات) أو المدرسة (باعتبارها المكان الذى ستتم داخله التجديدات) أو البيئة الاجتماعية المحيطة كأولياء الأمور ورجال الفكر فى المجتمع (باعتبارهم المستفيدون من هذه التجديدات) أو ما يتعلق بطبيعة التجديدات نفسها ومتطلباتها ومصادرها(١٥).

٢- التجديدات التربوية لا تحدث بين عشية وضحاها:- إن من أبرز سمات عملية التجديد بصفة عامة والتجديد التربوى بصفة خاصة، إنها تحتاج إلى وقت طويل سواء فيما يتعلق بتقبل الناس لها أو وضعها موضع التطبيق، أو الحصول على نتائجها وقطف ثمارها، فالتجديد لا يحدث بين يوم وليلة، والتجديدات التربوية لابد أن تأخذ الوقت الكافى حتى تنجح فى تحقيق أهدافها، فكثيراً من محاولات التجديد أخفقت لأنها لم تنل الوقت الكافى لتثبيت دعائمها وأركانها، ولعل مما يؤكد ذلك ما أشارت إليه تقارير

منظمة التعاون للتنمية الاقتصادية لدول أوروبا (O.E.C.D) من أن التغيير التربوى بطىء فى تقبل الناس له، فالتطبيق على نطاق واسع للتجديدات التربوية قد يتطلب فى تقدير البعض خمسين عاماً أو أكثر، وهناك تقدير آخر يقول أن ٣٪ فقط من المدارس تتبنى التجديد بعد ١٥ سنة من بداية ظهوره أو وجوده[١٦]، كما يشير أحد الباحثين - بعد دراسته للتجديدات التربوية فى النظم التعليمية بالولايات المتحدة الأمريكية - إلى ضرورة أن يدرك المجدد أو القائمون بالتجديد، إن انتشار المعرفة بالتجديد بطىء بين المعلمين فى المدارس، وبين القائمين على إدارة المدارس، وأن عدم معرفة وإدراك ذلك قد ترتب عليه هجر كثير من التجديدات الجيدة قبل أن تأخذ فرصتها فى تدعيم جذورها[١٧].

٣- ارتباط التجديدات التربوية بالتجديدات أو التغييرات فى بنية النظام المجتمعى:-

فالنظام التربوى كغيره من النظم الأخرى الهامة فى المجتمع يتغير استجابة لتجديدات ثقافية ومجتمعية، فبنية العلاقات الاجتماعية (الداخلية والخارجية) القائمة فى المجتمع (أى مجتمع) هى التى تحدد وتشكل أنشطته وعملياته التعليمية أو نوعية الشخصية التى يجب أن ينتجها النظام التربوى وتحدد فلسفته وأهدافه[١٨]، وهى - أيضاً التى تشمل وتوجه جهود الإصلاح والتجديد التربوى فيه، وهذه الخاصية هى التى يطلق عليها البعض درجة التوافق أو المواءمة، والتى يقصد بها مدى توافق ومواءمة التجديد مع الممارسات والقيم الراهنة[١٩]، فالاتجاه نحو إنشاء الجامعات الخاصة فى مصر - مثلاً - جاء متوافقا أو انعكاساً لما ساد المجتمع المصرى من اتجاه نحو الخصخصة أو التخصيصية، وسيادة الأفكار المتعلقة باقتصاديات السوق، وترجمة لواقع قائم يتمثل فى عدم قدرة الدولة على توفير التمويل اللازم لتقديم خدمة تعليمية جيدة، إضافة إلى خلو مبدأ مجانية التعليم من مضمونه الحقيقى بالنظر إلى التكلفة غير المباشرة التى يتحملها الطالب وأسرته فى الجامعات الحكومية ، ومن قبل فى المراحل قبل الجامعية ، فمنطق اقتصاديات السوق اليوم، وإيديولوجيا

الخصخصة يسهمان فى ولادة التعليم الخاص، وإقامة مؤسسات خاصة فى أماكن لم تكن موجودة فيها من قبل[٢٠].

والواقع أنه على الرغم من الارتباط الواضح بين التجديدات التربوية وتجديد المجتمع، فإن وجهات نظر الفلاسفة والمربين قد اختلفت حول طبيعة تلك العلاقة بين التعليم وتحديث المجتمع، حيث يرى البعض أن النظام التعليمى بحكم دوره فى المجتمع هو أداة للثبات والاستقرار أكثر منه أداة للتغيير والتجديد، فهو يتسم بالجمود والتحفظ، وهو ما يجعل قدرة هذا النظام على تجديد المجتمع، تتحدد بمدى جموده وتحفظه، فنظام التعليم الذى يفتقد التجديد لا يستطيع تقديمه للمجتمع، ولذلك فهؤلاء الفلاسفة والمربين يتشككون فى الطرق التربوية للإصلاح، لاعتقادهم بأن المشكلات الاجتماعية تشل فعالية هذا الإصلاح، وهكذا يكتب الجمود على المدارس وتقل قدرتها على أحداث التجديد فى المجتمع[٢١].

وهناك - أيضا - وجهة نظر أخرى ترى أن نظام التعليم له دورا فى تجديد المجتمع وتحديثه، فالتربية - نظامية وغير نظامية - تحتل مكان الصدارة فى عوامل التحديث وقنواته، وهم يروا أن دور التربية فى التحديث لم يتبلور ولم ينشأ من تصورات نظرية، أو من تجارب استثنائية معينة فى تطور المجتمعات، بل إنه يكاد يمثل قاعدة عامة تنطبق على كل تجارب التحديث فى شرق العالم وغربه، ظهر هذا الارتباط شبه الشرطى بين التربية والتحديث فى تجارب التحديث العربية فى فترات زمنية سابقة، كما ظهر، يظهر بصورة أكثر وضوحا، وأكثر استمرارية فى تجارب المجتمعات المتقدمة التى تقود حركة العالم المعاصر الآن[٢٢].

إن التربية - غالبا - ما تحدث تغييرات فى الفرد تعمل بدورها على زيادة فاعليته وكفاءته كفرد فى المجتمع، وعليه فللتربية دورا ملموسا فى تحديث المجتمع من حيث تأثيرها فى تطوير اتجاهات الأفراد وقيمهم وسلوكهم، فلب نظرية الحداثة عند علماء الاجتماع ترى أن حداثة المجتمع إنما هى بحداثة أفراده، ونتائج البحوث الكثيرة التى أجريت خلال الستينيات والسبعينيات من هذا القرن أكدت أن المدارس والمؤسسات التعليمية كان لها دورا هاما فى تحديث طرق تفكير الناس وأساليب سلوكهم[٢٣].

ونحن نتفق مع من يعتقدون أن التربية بمقدورها أن تسهم — بطرق غير مباشرة - فى الإعداد والتهيئة لإحداث التغيير الشامل فى المجتمع، من خلال نجاحها فى إعداد إنسان مهيأ للقيام بمسئولياته فى تجديد المجتمع وتحديثه[٢٤]، إلا أننا نؤمن أيضا - بأن قيام التربية بهذا الدور بصورة شاملة لابد أن يتم فى ضوء رؤية مجتمعية جديدة وشاملة، فالتلازم بين تجديد المجتمع والتجديد التربوى كالتلازم بين الترسان فى الآلة، واللذان يدوران حول بعضهما، حيث يؤدى دوران أحدهما إلى دوران الآخر والعكس صحيح.

إن قطاع التعليم، الذى هو نسق جزئى ضمن النسق الاجتماعى والاقتصادى العام، يتأثر بشدة وبشكل متصل بانساق أخرى جزئية ضمن هذا النسق العام، كما يتأثر بمناخ القيم السائدة فى المجتمع سلبا وإيجابا،[٢٥] ((فالتربية والمجتمع صنوان فكما يكون المجتمع تكون التربية))[٢٦]، ولذلك فإننا فى حاجة إلى التفكير فى إصلاح الأوضاع فى عدد من القطاعات الوطنية الأخرى بجانب قطاع التعليم، ولعل ذلك يتطلب ضرورة تجديد القطاعات ذات الأثر المباشر فى قطاع التعليم وإعداد خطط موازية لإصلاح أوضاعها، والتقدم فى كل هذه المجالات معا، وليس فى جبهة واحدة فقط[٢٧].

٤- **صعوبة التجديدات التربوية وتعقدها:-** من المتفق عليه أن التجديد فى مجال التنمية المادية أيسر وأسهل من التنمية البشرية وبناء الإنسان، رغم أن نجاح الأول يعتمد على تحقيق الثانى، حيث يرى عدد من المفكرين أن التربية من أشد الأنظمة الاجتماعية محافظة ورفضا للتجديد، وهى إن قبلته فهى تقبله كارهة له أو مكروهة عليه، وإذا كانت التربية تكون وتعد دوما العناصر البشرية المبدعة والمجددة فى شتى مجالات الحياة، فإنها لم تلتفت إلى تجديد ذاتها وتطوير نظمها، وهو ما يفسر تلك الفجوة القائمة بين غزارة ووفرة البحوث العلمية التى تنادى بتجويد التربية وتجديدها، وبين جمود الأساليب والممارسات السائدة فى واقع الحياة المدرسية[٢٨].

ويرتبط بصعوبة التجديدات التربوية درجة الصعوبة فى فهم التجديدات المقترحة، فأية فكرة جديدة يمكن تقديمها بصورة متدرجة، حتى يستطيع المربين فهمها واستيعابها، فبعض التجديدات تكون واضحة يسهل فهمها،

وبعضها يكون صعباً أو بالغ الصعوبة فى فهمه واستيعابه.

٥- حاجة التجديدات التربوية إلى الانتشار: إن من خصائص التجديدات التربوية حاجتها إلى الانتشار والإعلان، ولذلك فمعظم التجديدات أو السياسات التعليمية الجديدة غالباً ما تكون مسجلة ومكتوبة، من الضرورى إعلانها للمنفذين من معلمين وإداريين، وللجمهور من أولياء أمور ومسئولين فى المجتمع، بل يبالغ البعض بالتأكيد على ضرورة أن تلقى تلك التجديدات قبولاً على المستوى المهنى والشعبى، وأن نجاحها أيضاً رهن بهذا القبول[٢٩]، وعلى الأقل يساعد الانتشار ويحدد مدى تقبل الأفراد لتلك التجديدات، فتقبل التجديدات يتوقف على مدى إدراك القائم بالتجديد، المرتبط به، لهذه التجديدات، وفهمه للنتائج المحتملة لها، فكلما كان القائم بالتجديد مدركاً له، وللنتائج المترتبة عليه، كلما زاد من احتمال تبنيه وتطبيقه أن عدم المعرفة بالإصلاحات والتجديدات التى تحدث فى نظم تعليمية يحول دون انتشارها، ولذلك فإن الإعلام ضرورى لانتشار التجدبد والإصلاح، وكثير من المعلمين لا يتبنون التجديد والإصلاح، لأنهم لم يعلموا أنه توجد طرق وأساليب أخرى يمكن أن تسهم فى حل ما يواجههم من مشكلات أو تزيد من كفاءة مؤسساتهم التعليمية، ولذلك فأول خطوة فى تطبيق الإصلاح أو التجديد والأخذ به هى المعرفة بماهيته وأهدافه وكيفية تطبيقه، إذ كيف يمكن تطبيق تجديد لا يعرفه المعلمون ولم يسمعوا به، ومن هنا فإن انتشار التجديد والإعلان عنه والإعلام به، هو نقطة البداية قبل تطبيقه والأخذ به، ولذلك يتطلب الأمر توفير قنوات اتصال جيدة بين المعلمين والمدارس من جهة وبين مصادر التجديد والإصلاح من جهة أخرى[٣٠].

٦- قابلية التجديدات التربوية للتجريب: يكاد يجمع معظم المربين على أن معظم التجديدات التربوية يمكن تجريبها - ولو على نطاق محدود - قبل تعميمها فى ظروف واقعية، وهذا التجريب يسهم بصورة واضحة فى نجاح التجديدات عند تعميمها، ولقد تزايد اعتقاد المربين فى دول العالم المعاصر - لا سيما فى الدول المتقدمة - بأن التجديد التربوى ينبغى أن يقوم على أسس

تجريبية علمية، وتمشيا مع هذه الاتجاه، بدأت هذه الدول فى إنشاء مراكز للبحث العلمى التربوى عرفت باسم مراكز البحث والتطوير Research and Development تعبيرا عن العلاقة العضوية بين التجديد والتجريب من خلال البحث، فالتجديد التربوى - انطلاقا من ذلك - يتم على مراحل تبدأ بمرحلة البحوث الأساسية والتطبيقية تليها مرحلة التطوير وهى تتضمن اختيارات ميدانية وعمليات تقويمية للتجديدات المختارة، وأخيرا مرحلة الانتشار والتعميم ويترتب عليها تبنى التجديدات على نطاق واسع، وقد لجأت بعض الدول المتقدمة - فى محاولة لتجريب تجديداتها التربوية وتكيفيها للاحتياجات المحلية - إلى إنشاء مراكز إقليمية Regional centers لتكون حلقة وصل بين نتائج البحوث الأساسية أو النظرية والممارسات الفعلية، بحيث تقوم مراكز البحوث والتطوير بإجراء البحوث التطبيقية، وتقوم تلك المراكز الإقليمية بتكييف وأقلمة نتائج تلك البحوث للاحتياجات المحلية(٣١).

ثالثا: مصادر التجديدات التربوية:

على الرغم من وضوح كثير من التجديدات التربوية إلا أن معرفة مصدر تلك التجديدات ليس بالأمر الهين، فبعض التجديدات يمكن تحديد مصدرها، ولكن فى معظم الأحيان لا يكون الأمر كذلك، لدرجة أن أحد الباحثين يقول فى هذا الصدد ((إننا لا نكاد نعلم شيئا عن مصادر كثير من الأفكار الجديدة فى التربية وما إذا كانت هذه الأفكار قد خرجت من المدرسة أو من أجهزة أخرى خارج المدرسة))(٣٢)، وبصفة عامة يمكن أن نشير إلى أن أبرز المصادر التى تستقى منها التجديدات التربوية تتمثل فى الآتى:-

١- **البحوث التربوية:** تعتبر البحوث التربوية مصدرا هاما للتجديد التربوى لاعتبارين رئيسيين، أولهما يتعلق بما يقدمه البحث التربوى من اقتراحات ممارسات جديدة، وثانيها يتعلق باختبار وتقويم مدى فعالية هذه الممارسات(٣٣).

ولعل الدارس للخلفية التاريخية للبحوث التربوية - والتى ظهرت كفرع مستقل من فروع المعرفة فى أواخر القرن التاسع عشر فى أوروبا - سيجد أن

البحوث التعليمية والتربوية قد حظيت فى التسعينيات من القرن العشرين بالأولوية فى جداول الأعمال السياسية والوطنية فى الدول المختلفة على حد سواء، انطلاقا من الأهمية القصوى التى تحتلها الآن عملية التربية وعلى نطاق واسع فى كل المجتمعات، على الرغم من الاختلافات الزمانية والمكانية والسياقات المحلية بين تلك المجتمعات[٣٤].

والواقع أننا عندما نتحدث عن البحث التربوى كمصدر للتجديدات التربوية، فإن الأمر يتطلب ضرورة أن نميز بين الأثر المعرفى بمعنى إسهام البحث التربوى فى زيادة معرفتنا عن التربية ومستحدثاتها على المستوى النظرى، والأثر التطبيقى بمعنى إسهام البحث التربوى فى تطوير الممارسات التربوية والتعليمية[٣٥].

وإذا كان بعض الباحثين قد أكدوا من خلال دراساتهم، أن البحث التربوى كان له تأثير معرفى واضح وملموس، حيث زادت وتراكمت المعرفة العلمية عن التربية بجوانبها المختلفة، فإنهم أكدوا فى نفس الوقت على أن الأثر التطبيقى للبحث التربوى كان محدودا، فعملية نشر نتائج البحوث التربوية لم يترتب عليها إصلاح أو تجديد حقيقى، وأنه عندما يحدث مثل هذا الإصلاح والتجديد يكون قد مضى وقت طويل على وضع نتائج البحث موضوع التطبيق، الأمر الذى يترتب عليه أن الإصلاح والتجديد يصبح قديما، وتكون النظرة إليه سلبية عندئذ، فنحن عندما ننظر إلى كثير من الممارسات التربوية السائدة فى المدارس، نلاحظ أن الكثير منها لم يأت نتيجة البحث العلمى فقط، وإنما جاء نتيجة الخبرة والممارسة والتجربة المكتسبة على مر السنين، فتحديد عدد التلاميذ فى الفصل، وتحديد المواد الدراسية التى تدرس لكل مرحلة وكل صف، تقديرات النجاح والرسوب .. وغيرها من الممارسات المعروفة فى المدارس على اختلاف شاكلتها جاءت نتيجة الخبرات والتجارب الماضية أكثر مما جاءت نتيجة البحث العلمى المضبوط، هذا يعنى أن دور البحث فى التطوير التربوى داخل المدارس ما زال محدودا فى قيمته[٣٦]. فدولة الهند - كمثال لبلد أو إقليم - اشتهرت بعدد من الابتكارات والتجديدات التعليمية التى أدخلت على نظامها التعليمى، ومع ذلك فإن تأثير البحوث التربوية كان أقل

وضوحاً مما كان متوقعاً من الناحية النظرية، بما يشير إلى أن الأخذ بنتائج البحوث يتطلب ظروفاً - بالإضافة إلى طبيعة البحث ومجاله - سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية مواتية[٣٧].

والواقع أن هناك عوامل عديدة غير طبيعة البحث ومجاله تؤثر على دوره فى تحسين النظام التربوى وتجديده، فمن الصعب تحديد ما إذا كان استحداث إحدى الممارسات التربوية أو العدول عنها يرجع إلى البحث التربوى أم إلى شىء آخر، فهناك تأثير واضح للعوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية على الممارسات التربوية إضافة إلى ضعف الثقة لدى السياسيين وصناع القرار والجمهور العام فى الجدوى العملية للبحوث التربوية، وهو ما يعكس الحاجة إلى إقناع السياسيين وصناع القرار، بأن القرارات التربوية يجب أن تعتمد على البحث، وليس فقط على الأيديولوجية السياسية أو الحدس، وأن فى ذلك مصلحتهم، وأنهم لو تبنوا هذا المدخل، فإنه من الأرجح أن تنجح قرارتهم[٣٨].

أن البحث التربوى أمامه طريق طويل عليه أن يسير فيه قبل أن تظهر إمكاناته لتجديد وتحسين الوضع الراهن، وهو ما يتطلب ضرورة فحص العلاقة الحالية بين البحث وصنع القرار فحصاً نقدياً مع رؤية لتعريف طرق بناءة وواقعية، يمكن فيها لصناع القرار والباحثين التربويين أن يعملوا سوياً بكفاءة أكثر فى هذا الشأن. وقد اتفق كثير من المفكرين أن الباحثين عليهم أن يفعلوا ما فى وسعهم لكى يحسنوا علاقتهم بصانعى السياسة، ولكى يزيدوا احتمال أن تؤخذ نتائج أبحاثهم فى الحسبان بواسطة السلطات التربوية، وذلك بأن يتأكدوا من[٣٩]:

- أن أبحاثهم تعتمد على رؤوس موضوعات لها اهتمام عند صناع القرار.
- أن يحدد الباحثون بوضوح المضامين السياسية لنتائجهم.
- أن يكون البحث عالى المستوى، ويستخدم مناهج بحث ملائمة.
- أن تكون افتراضات البحوث واقعية، من حيث البيانات التى تم جمعها، ومن حيث المنهج المستخدم.
- أن يتم التعبير عن نتائج البحوث بشكل دقيق، وواضح، وملموس.

ومن ناحية أخرى أكد هؤلاء المفكرين على ضرورة أن يكون صناع القرار ذوى عقل مفتوح فيما يتعلق بمساهمة البحث فى تحسين الممارسة التعليمية أكثر من الرفض السريع، باعتبارها بحوثا غير ذات صلة، كما يحدث اليوم بشكل متكرر(٤٠).

٢- المعلمون والنظار والموجهون وغيرهم من الممارسين للعمل التربوى:

ليس من الضرورى أن يعتمد التجديد التربوى على نتائج البحث العلمى أو الاهتمامات الأكاديمية لأساتذة وباحثى التربية، إنما يمكن أن يصدر التجديد التربوى من واقع تجربة واحتياجات الممارسين التربويين من نظار وموجهين ومعلمين، فالمعلمون هم أكثر العناصر أهمية فى تحديد بعض جوانب الإصلاح، وفى الأخذ به، طالما أنهم يتفهمونه ويستوعبونه، ويقتنعون به، بل ويستفيدون منه(٤٠) فالتجديد التربوى - فى الدول النامية خاصة - مرتبط مباشرة بالحاجة إلى التغلب على عدد كبير من المشكلات التى تواجه الممارسين وتحول دون تحقيق الأهداف المرجوة، أما فى الدول المتقدمة فالحاجة للتغيير أو التجديد التربوى لا تستند كثيرا إلى أوجه القصور فى الماضى قدر استنادها على التحديات المستقبلية، فى كلتا الحالتين يعد الممارسون التربويون من أهم مصادر التجديد التربوى(٤١)، ولذلك تحرص دول عديدة على اتباع أساليب متعددة لتشجيع المربين والمعلمين على أن يكونوا مصادر للتجديد التربوى، وأن يكونوا عناصر فعالة فى القيام بهذا التجديد، ففى الولايات المتحدة الأمريكية تخصص الحكومة الفيدرالية وإدارتها التعليمية أموالا لإدارات التعليم بالولايات المختلفة من أجل تقديم منح للسلطات التعليمية بما فى ذلك المدارس والمعلمين الذين يرغبون فى القيام ببعض المشروعات التجديدية، وتتم عملية اختيار لأكثر التجديدات نجاحا، ثم تقوم الولاية أو الحكومة الفيدرالية بنشرها على المدارس الأخرى التى ترغب فى تبنى هذه التجديدات، وهذه الطريقة تخلق جوا من التنافس المهنى بين المدارس والمعلمين، ويمكن الأخذ بها فى تنشيط حركة التجديد التربوى(٤٢).

كما يقوم نظار المدارس بدور هام فى التجديد التربوى يتمثل فى دور الدافع له والمشجع على الأخذ به، ففى دراسة على نظام المدارس الثانوية فى

١٥ مدرسة فى بريطانيا وجد أن ١٢ ناظرا من بين ١٥ قالوا إنهم كانوا الدافع الرئيسى وراء الفكرة الأولى للتجديد، وفى دراسة أخرى فى بريطانيا أيضا أجريت على ١٥ مدرسة ابتدائية من المدارس التى تعتبر مدارس تجديدية، وجد أن النظار كانوا عادة الدافع الرئيسى للتجديد[٤٣].

٣- الاتجاهات العالمية فى مجال التجديد التربوى (التربية المقارنة):

تعتبر التربية المقارنة مصدرا هاما للإصلاح والتجديد التربوى لكل أنظمة التعليم، ولا يمكن أن نتصور إدخال إصلاحات وتجديدات تربوية بطريقة بناءة إلا إذا كانت الدراسة المقارنة لجوانب هذا الإصلاح والتجديد أساسا رئيسيا فيها، ذلك أن الدراسة المقارنة توقفنا على الاتجاهات العالمية المعاصرة فى التطوير والتجديد، وتزودنا بخبرات وتجارب مفيدة من النظم التعليمية الأخرى، وكيف استطاعت هذه النظم أن تتغلب على مشكلاتها وأن تجد الحلول لها، وما أنسب هذه الحلول بالنسبة لنظمنا[٤٤] فمن الأهداف الرئيسية للتربية المقارنة الإسهام فى صياغة الإصلاحات التربوية عن طريق تقديم الحلول المناسبة للمشكلات فى ضوء ظروف كل بلد، وعلى أساس القوى الثقافية المؤثرة فى نظامها التعليمى، وتزويد أصحاب القرار بالمعلومات الملائمة واقتراح خيارات مختلفة عليهم من خلال استخلاص الدروس والعبر من نجاحات وإخفاقات بلدان أخرى[٤٥].

وعلى الرغم من أهمية التربية المقارنة كمصدر للإصلاح والتجديد التربوى، فإننا نؤكد أن نقل نموذج أجنبى كما هو أو استيراد النماذج والممارسات بالجملة عملية مآلها الفشل، ففى حقل التنمية التربوية، ليس ثمة صيغة جاهزة قابلة للتطبيق على جميع البلدان، فكل نموذج أصاب النجاح فى بلد ما، إنما هو حصيلة ظروف اجتماعية وتربوية محددة[٤٦].

إن نقل النماذج التربوية ككل، زرع لعضو حى، إنما هى عملية فائقة الدقة والتعقيد فكل استعارة من نظم أخرى، تقتضى بالدرجة الأولى دراسة متعمقة لتلك النظم المحلية، ولا يمكننا أن نأمن نقلها بنجاح وزرعها فى بيئة مختلفة، وليس معنى صعوبة نقل النماذج التربوية الناجحة من الدول الأخرى أن تلتزم كل أمة فيما تصفه لنفسها من نظم تربوية وتعليمية، دون أن تفيد من

نظم غيرها وخبراتها وتجاربها، أو أن ترسم خططها ونظمها بمعزل عما ترسمه الأمم الأخرى لنفسها، بل ينبغى أن تكون للدراسة المقارنة فى التربية نصيب من العناية عن تطوير وتجديد نظامها التعليمى، وأن تجرى كل أمة على أى نظام تقتبسه من أمة أخرى، التعديلات التى تلائم ظروفها الخاصة وتاريخها وتقاليدها، الأهداف التى ترمى إلى تحقيقها[٤٧].

٤- المستحدثات والتجديدات فى مجالات أخرى:

تعد التجديدات فى مجالات العلوم الأخرى مصدرا أساسيا للتجديد فى مجال التربية، فالتربية كمجال للدراسة تستمد أصولها ومحتواها من ميادين المعرفة الأخرى، فهى علم متعدد التخصصات يعتمد على النتائج التى تتوصل إليها العلوم الأخرى[٤٨]، فهى تتأثر بكل ما هو جديد فى تلك العلوم سواء تعلق بالناحية النظرية أو الناحية التطبيقية، فالتربية نوع من النشاط يحدث فى المجتمع، وتتوقف غاياته ووسائله على طبيعة المجتمع الذى توجد فيه، وكذلك ما يحدث من تجديدات فى الأنظمة الاجتماعية التى ترتبط به، وتعمل داخل المجتمع. فالتجديدات فى النظام الاقتصادى - مثلا - تنعكس بصورة مباشرة على كل جوانب النظام التربوى، يتأثر بها، ويأخذ منها كل ما يسهم فى تطويره وتجديده، فالتجديدات التى حدثت فى مجال قياس العائد التعليمى، ومفاهيم الاستثمار التعليمى، والكلفة، الجدوى الاقتصادية للتعليم ... وغيرها، جاءت إلى المجال التربوى من مجال الاقتصاد،وانعكاسا لما شهده هذا المجال من تجديدات تتعلق بهذه الموضوعات.

إن البحث فى جذور معظم التجديدات فى المفاهيم والممارسات التربوية يشير إلى أن لهذه المفاهيم والممارسات أصول فى مجالات أخرى، وكذلك الأمر بالنسبة للتجديدات التربوية الحالية، فالتعليم عن بعد - باعتباره أحد أهم التجديدات فى مجال التعليم - يعد انعكاسا للتجديدات فى مجال الاتصال وظهور أنماط جديدة فى هذا المجال، وهى التى يطلق عليها البعض ثورة المعلومات والاتصال، هذا بالإضافة إلى ثورة الديموقراطية والرغبة فى توفير التعليم لكل أفراد المجتمع - باعتباره حق من حقوق الإنسان أيا كان عمره - خاصة الفئات المحرومة منه فى المناطق النائية.

كما أن مفاهيم الجودة Quality، الجودة الشاملة Total Quality[٤٩] إدارة الجودة الشاملة Total Quality Mnagement[٥٠]، والاعتماد والاعتراف Accreditation[٥١] والمساءلة أو المحاسبية Accountability[٥٢] وغيرها من المصطلحات والمفاهيم التى أصبحت شائعة الآن فى المجال التربوى، جاءت إلى التربية من تخصصات معرفية أخرى، وأدت إلى تغييرات جذرية فى الممارسات والتطبيقات التربوية، وتولد عنها تجديدات عديدة فى كل مجال من مجالات التربية وأنشطتها.

رابعاً: مجالات التجديد التربوى:

إذا كان الباحثون والمربون قد اتفقوا على أن التجديد التربوى يمكن أن يشمل (ينبغى أن يشمل) كل جوانب التربية، أهدافها، محتواها، طرائقها، القائمون عليها ... وغيرها، إلا أنهم اختلفوا حول تصنيف هذه المجالات وتلك الجوانب، بما يعكس الهدف من التصنيف ومداه. فالبعض يصنف تلك المجالات إلى[٥٣]:

١- التجديد فى مجال البنى التربوية وتطويرها.

٢- التجديد فى محتوى التربية ومضمونها.

٣- التجديد فى مجال إعداد المعلم.

٤- تجديد الإدارة التربوية والتعليمية.

٥- التجديد فى مجال نشر التعليم وتحقيق المزيد من ديموقراطية التعليم.

٦- التجديد فى مجال التعليم الجامعى.

ويصنف البعض الآخر التجديد فى مجال الممارسات التربوية إلى[٥٤]:-

- تجديدات تتعلق بالفصول الدراسية.
- تجديدات تتعلق باليوم المدرسى.
- تجديدات تتعلق بالسنة الدراسية.
- تجديدات متصلة بالتعليم اللامدرسى.

والواقع أنه على الرغم من تناول التصنيفات السابقة للكثير من جوانب التجديد التربوى إذ أنها لم تتسم بالشمول، حيث لم تتناول بعض الجوانب الهامة فى عملية التربية، خاصة ما يتعلق بالفلسفة والأهداف، وانطلاقا من ذلك يمكن تحديد مجالات التجديد التربوى فى النواحى التالية:

أولا: التجديد فى مجال الإطار الفلسفى الذى يقوم عليه النظام التربوي

ثانيا: التجديد فى مجال أهداف التعليم وغاياته.

ثالثا: التجديد فى الممارسات التربوية (شكل المبنى المدرسى، تجهيز اليوم المدرسى - العام الدراسى - وغيرها).

رابعا: التجديد فى أنماط التعليم وبنيته.

خامسا: التجديد فى المناهج وطرق التدريس والتقويم.

سادسا: التجديد فى مجال الإدارة التعليمية والمدرسية.

سابعا: التجديد فى مجال إعداد المعلم وتدريبه أثناء الخدمة وتقويمه.

المصادر والهوامش

١- محمد عمارة: الإسلام وضرورة التغيير -**كتاب العربى** - العدد ٢٩ - مجلة العربى، الكويت - يوليو ١٩٩٧ - ص١١.

* لمزيد من التفصيل عن ثورة المعلومات Infomedia Revolution كيف غيرت عالمنا وحياتنا يمكن الرجوع إلى:

فرانك كيلش: ثورة الانفوميديا، الوسائط المعلوماتية، وكيف تغير عالمنا وحياتك ترجمة: حسام الدين زكريا - **عالم المعرفة** - العدد (٢٥٣) - المجلس الوطنى للثقافة الفنون والآداب - الكويت - يناير ٢٠٠٠.

٢- حازم الببلاوى، **التغيير من اجل الاستقرار**، دار الشروق (مشروع مكتبة الأسرة) - القاهرة ١٩٩٨. ص ١٩.

** **العولمة:** هى واحدة من ثلاث كلمات عربية ترجمة للكلمة الإنجليزية Globalization وهى كلمات العولمة، الكوكبة، الكونية، ولقد أصبحت الغلبة فى الاستخدام لكلمة العولمة التى جرى استخدامها على نطاق واسع بحيث غدت لا تستغربها الأذهان.

ومما هو جدير بالذكرأن أهمية وخطورة مفهوم العولمة تنبع من أنه ليس مفهوما مجرداً، بل يتحول كليا إلى سياسات وإجراءات عملية فى كل من المجالات السياسية والاقتصادية والإعلامية والتعليمية .. وغيرها، بل وأخطر من ذلك كله هو أن العولمة أضحت عملية هيكلية للقيم تتفاعل كثير من الاتجاهات والأوضاع على فرضه وتثبيته، وقسر مختلف الشعوب على تبنى تلك القيم وهيكلها، ونظرتها للإنسان والكون والحياة (عمرو عبد الكريم: العولمة، عالم ثالث على أبواب قرن جديد - **المنار الجديد** - العدد الثالث - دار المنار الجديد للنشر والتوزيع - القاهرة - يوليو ١٩٩٨ - ص٤٦).

*** **ISO 9000**:- تمثل المواصفات الدولية الايزو ٩٠٠٠ مجموعة من المواصفات الصادرة عن المنظمة الدولية للتوحيد القياسى - International Standardization Organization- بغرض

وضع الضوابط والشروط اللازم اتباعها لتحقيق الحدود الدنيا من قدرة المنشآت الصناعية والخدمية (حامد عبد الرحيم عبيد: "تطوير الدراسات العليا من منظور نظم إدارة توكيد الجودة (الايزو ٩٠٠٠)" - **بحوث مؤتمر جامعة القاهرة للدراسات العليا، الدراسات العليا وتحديات القرن الحادى والعشرين** - أبريل ١٩٩٦ - ص ٢٨٥-٢٨٦.

٣- حازم الببلاوى: **على أبواب عصر جديد** - دار الشروق (مشروع مكتبة الأسرة) - القاهرة - ١٩٩٧ - ص ١٠-١٢.

٤- جمال على الدهشان: "ملامح إطار جديد للتعليم فى الدول العربية فى ضوء المتغيرات العالمية والإقليمية" - **بحوث المؤتمر السنوى الخامس عشر لقسم أصول التربية (العولمة ونظام التعليم فى الوطن العربى رؤية مستقبلية** - كلية التربية جامعة المنصورة - ديسمبر ١٩٩٨ - ص٣٢.

* انظر كذلك: حازم الببلاوى: **دور الدولة فى الاقتصاد** - دار الشروق (مشروع مكتبة الأسرة) - القاهرة ١٩٩٩. ص ٣٤-٣٥.

٥- حازم الببلاوى: التغيير من أجل الاستقرار - مرجع سابق - ص٢١.

٦- سيد إبراهيم الجيار: دراسات فى التجديد التربوى - مكتبة غريب - القاهرة - ١٩٨٢. ص ٥.

٧- محمد منير مرسى: الإصلاح والتجديد التربوى فى العصر الحديث - عالم الكتب - القاهرة - ١٩٩٦ - ص ٢٣-٢٤.

٨- عبد الله الأطرشى: كلمة فى افتتاح ندوة: "التجديد التربوى فى مصر" - ندوة التجديد التربوى فى مصر - المركز القومى للبحوث التربوية بالاشتراك مع الوحدة الإقليمية لتنسيق برنامج التجديد التربوى من أجل التنمية فى الدول العربية - القاهرة - مارس - ١٩٨٨.

٩- محمد منير مرسى: مرجع سابق. ص ٦-٩.

- Miles, M. (ed.)· **Jnnovation in Education**, Teacher college press,

Columbia N.Y., pp. 13-14.

١٠- حسين بشير محمود، عوض توفيق عوض: "التجديد التربوى فى مصر" (بعض الجهود) - ندوة التجديد التربوى فى مصر - مرجع سابق ص ٣٣.

11- Rogers, E and shoemaker, F.: **Communication of Innovation, Across Cultural Approach, the Free Press, N.V., 1971, P. 19.**

١٢- حسن حسين البيلاوى: **الإصلاح التربوى فى العالم الثالث** - عالم الكتب - القاهرة - ١٩٨٨، ص ٩-١٠.

١٣- محمد منير مرسى: مرجع سابق ص ٩٠.

١٤- المرجع السابق: ص ٢٤.

١٥- لمزيد من التفصيل عن عوامل مقاومة التجديد يمكن الرجوع إلى:-

سيد إبراهيم الجيار: مرجع سابق. ص ٢٣-٢٥

١٦- محمد منير مرسى: مرجع سابق. ص ٢٥.

17- Mort, P.: studies in Educational Innovation from the Institute of Administrative Research, An overview, In: Miles M. (ed.): **Innovation in Education**, op.cit. p 327.

١٨- حسن حسين البيلاوى: مرجع سابق. ص ٢٤.

١٩- محمد منير مرسى: مرجع سابق. ص ٢٦.

٢٠- فيليب ج. التباتش: "التعليم العالى الخاص، قضايا ومتغيرات من منظور مقارن" - مستقبليات - المجلد ٢٩ - العدد ٣ - مركز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة - سبتمبر ١٩٩٩. ص ٣٣٢.

٢١- محمد منير مرسى: ص ٢٩-٣٠.

٢٢- السيد سلامة الخميسى: التربية وتحديث الإنسان العربى - عالم الكتب - القاهرة - ١٩٨٨ - ص ٤١.

٢٣- محمد منير مرسى: مرجع سابق - ص ٣٢-٣٣.

٢٤- السيد سلامة الخميسى: مرجع سابق - ص ١٤٦.

٢٥- عبد العظيم أنيس: "هل يمكن إصلاح التعليم وحده" - **مجلة الهلال** - مؤسسة دار الهلال بالقاهرة - يونية - ١٩٩٣. ص ٣٨.

٢٦- شبل بدران: **كما يكون المجتمع تكون التربية** - دار المعرفة الجامعية - الإسكندرية - ١٩٩٢. ص ١٥٣.

٢٧- عبد العظيم أنيس: مرجع سابق. ص ٣٩.

٢٨- محمد عزت عبد الموجود: "ملامح وأبعاد التجديد التربوى كما تنشده الخطة الخمسية لإصلاح نظام التعليم فى مصر" - ندوة التجديد التربوى فى مصر - مرجع سابق - ص ٢٢-٢٤.

٢٩- أحمد إسماعيل حجى: **تخفيض سنوات التربية التعليم بالمدرسة الابتدائية (دراسة نقدية للسياسة التعليمية فى مصر فى ضوء الفكر التربوى والخبرات الأجنبية** - مكتبة النهضة المصرية - القاهرة - ١٩٨٩. ص ١٧.

٣٠- محمد منير مرسى: مرجع سابق. ص ٤٧.

٣١- المرجع السابق: ص ٣٤ - ٣٥.

32- Hoyle, E.: How does curriculum change?, **Journal of curriculum studies**, Vol.1-3, 1969.P.136.

٣٣- محمد منير مرسى: مرجع سابق. ص ٣٥.

٣٤- أرمين جرتيلر: "البحث التربوى فى أوروبا"، ترجمة: محمد البهنسى - مستقبليات - المجلد ٢٩ - العدد ٣- مركز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة - سبتمبر ١٩٩٩ - ص ٤٠٩-٤١٢.

٣٥- محمد منير مرسى: مرجع سابق. ص ٣٨.

٣٦- المرجع السابق. ص ٣٧-٣٨.

٣٧- فــران فـــرى: "اتجاهـات الـبحث التربـوى المعاصـر"، تـرجمة: محمـد سـلامة آدم - **مستقبليات - المجلد ٢٩ - العـدد ٣** - مركـز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة - سبتمبر - ١٩٩٩. ص ٤٤٩.

٣٨- فيكتور اوردنى روبرت ماكلين: آسيا، "تأثير البحث التربوى على صناعة القرار"، ترجمة: سناء مسعود، مستقبليات - **المجلد ٢٧- العدد (٤)** - **مركز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة - ديسمبر - ١٩٩٧. ص ٧٠٧.**

٣٩- المرجع السابق: ص ٧١٠.

٤٠- أحمد فتحى سرور: "مصر استراتيجية لإصلاح التعليم" - ترجمة حسين بشير محمود - **مستقبليات المجلد ٢٧- العدد ٤** - مركز **مطبوعات اليونسكو بالقاهرة** - ديسمبر ٩٩٧-ص٦٩٩.

٤١- خوان كارلوس تيديسكو: "التغيير التربوى من منظور صناع القرار"، ترجمة: حسين بشير محمود - **مستقبليات - المجلد ٢٧ - العدد ٤١** . مرجع سابق - ص ٥٨٤.

٤٢- محمد منير مرسى: مرجع سابق. ص ٢٨.

٤٣- المرجع السابق: ص ٢٨.

٤٤- المرجع السابق: ص ٣٣.

٤٥- لمزيد من التفصيل عن أهداف التربية المقارنة يمكن الرجوع إلى:-

- محمد منير مرسى: **الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة** - عالم الكتب - القاهرة - ١٩٩٢.

- عبد الغنى عبود وآخرون: **التربية المقارنة منهج وتطبيقه** - مكتبة النهضة المصرية - القاهرة - ١٩٨٩.

٤٦- هنغلى شو، نتزها وزهو: "التربية المقارنة فى آسيا، وضعا الحاضر، وآفاقها المستقبلية" - **مستقبليات** - المجلد (٢٠) - العدد (١) - مركز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة - ١٩٩٠. ص ٨٣.

٤٧- المرجع السابق - ص ٨٣-٨٤.

٤٨- محمد منير مرسى: **أصول التربية** - عالم الكتب - القاهرة - ١٩٨٤ - ص ٣٦.

٤٩- لمزيد من التفصيل عن هذا المفهوم يمكن الرجوع إلى:

- محمود عباس عابدين: "الجودة واقتصادياتها فى التربية دراسة نقدية" - **دراسات تربوية - المجلد السابع - الجزء ٤٤، سلسلة أبحاث تصدرها رابطة التربية الحديثة بالقاهرة ١٩٩٢.**

- Brent, D., Ruben. **Quality in Higher Education** Transaction publishers, New Jersey, 1995.

٥٠- انظر فى ذلك:

- فؤاد أحمد حلمى، نشأت فضل شرف الدين: "مفهوم الجودة الشاملة بالتعليم الثانوى" **مجلة التربية - كلية التربية - جامعة الأزهر - العدد ٧٦ - ديسمبر ١٩٩٨.**

- حسن حسين البيلاوى: "إدارة الجودة الشاملة فى التعليم العالى بمصر" - **بحوث مؤتمر التعليم العالى فى مصر وتحديات القرن ٢١** (أوراق عمل اليوم الثانى) جامعة المنوفية - مايو ١٩٩٦.

- على السلمى: **إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات الايزو ٩٠٠٠** - دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع - القاهرة - ١٩٩٥.

٥١- لمزيد من التفصيل عن مفهوم الاعتماد وفوائد استخدامه فى المجال التربوى انظر:-

- صالح بدير، سميرة الشرقاوى: "الاعتماد" - **بحوث مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير الدراسات العليا** (الدراسات العليا وتحديات القرن الحادى والعشرين - أبريل ١٩٩٦.

٥٢- انظر فى ذلك: محمد منير مرسى: الإصلاح والتجديد التربوى فى العصر الحديث - مرجع سابق.

٥٣- محمد عزت عبد الموجود: مرجع سابق. ص ٢٧ - ٣١.

٥٤- محمد منير مرسى: أصول التربية - مرجع سابق. ص ٨١-٩٣.

الفَصْلُ الثَّانِي

التعليم الجامعى وتحديات المستقبل

مُقَدِّمَة

يحتل موضوع النظام التعليمى والتحديات التى تجابهه موقعا مهما على سلم الأولويات المطروحة على التربويين والمشتغلين بالعلم التربوى، عند دراسة القضايا المتعلقة بمستقبل الوطن ومناقشتها. فالنظام التعليمى منظومة واسعة من العلاقات والإجراءات، أبعد وأشمل من كونها أبنية مدرسية ومعلمين وطلاب حيث إن هذه المنظومة، فى واقع الأمر، تعنى بالمجتمع الذى ينتمى إليه المواطن. لذا عندما تفكر المجتمعات المتقدمة بأمنها وكفايتها، فإنها تنظر إلى مؤسستها التعليمية على أنها البدايات لحلول مشاكلها. وعندما تبلور طموحها فإنها تركز على هذه المؤسسات والتطوير اللازم لها. ومن هنا فإن المؤسسات التعليمية تصبح أداة ووسيلة للتغيير الاجتماعى بمفهومه الشامل. ومن هذا المنظور فإن القطاع التربوى برمته يشكل أحد الأعمدة الأساسية فى تطوير المجتمع، وفى الوقت نفسه أصبح من الضرورى تطويره، بما يكفل المشاركة

الإيجابية والفعالة للقطاع في تنمية المجتمع. وذلك إيمانا بأن العلاقة الجدلية بين النظام التعليمى والمجتمع تستلزم تلك النظرة وذلك الفهم.

ويعتبر التعليم العالى - فى نطاق السياسة التربوية الشاملة - من الأدوات الأساسية التى تسهم فى تكوين الفرد والمجتمع وبلورة ملامحه فى الحاضر والمستقبل معا، وضمان طرق التطور السليم للأمة فى مسيرتها نحو أهدافها فى التقدم والرقى فى مختلف الميادين الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية، فهم السبيل الأكيد إلى إعداد القوى البشرية المتخصصة التى تخطط للنمو المادى للمجتمع وتسهر على تنفيذه، وهو الذى يعد الباحثين الذين يسبرون أغوار المستقبل ويدلون إلى اتجاهاته والعوامل التى يحتمل أن تؤثر فى رسمه، وهو أيضا مبرز المواهب الفكرية والطاقات الخلاقة المبدعة التى تعطى الثقافة أبعادها، وتدفع بها نحو الإبداع وتجاوز الواقع، إلى جانب أنه أيضا يمد الواقع الاجتماعى والسياسى بالقوى الوطنية والفكرية التى تعمل جاهدة فى سبيل التصدى لقضايا الواقع وطرح بدائل تغيير وتطوير هذا الواقع (١).

وللتعليم العالى دور أخطر وأهم مما سبق، وذلك بفعل التحديات المختلفة التى تواجه الوطن فى مسيرته الحضارية الراهنة، وهذه التحديات ليست داخلية فقط، ولكنها تحديات خارجية تفرض نفسها على مسيرة العمل الوطنى. وتأتى خطورة التعليم العالى بالنسبة للمستقبل القريب، حينما ندرك الأعداد الهائلة التى تلتحق به اليوم، وتستعد للالتحاق به غدا. ففى العام الجامعى ١٩٩٢/٩١ كان إجمالى الطلاب المقبولين بالجامعات المصرية حوالى ٧٤٣١٠ ألف طالب وطالبة، بلغ ١٤٨٣٧٨ ألف طالبا وطالبة فى العام الجامعى ١٩٩٥/٩٤ (٢)، وتضاعف هذا العدد فى العام الجامعى ١٩٩٦/٩٥ بسبب الدفعة المزدوجة لطلاب الثانوية العامة.

ونحن ننظر للتعليم العالى والجامعى بوصفه أحد الدوافع الأساسية لتنمية وتحديث المجتمع. وكذا أحد أهم المرتكزات فى تكوين الأطر العلمية والفكرية، لذا فإننا ننطلق فى معالجة هذا الأمر من القناعات الفكرية الآتية:

- النظر إلى نظام التعليم الجامعى باعتباره نظاما فرعيا يخضع فى حركته وتطوره للنظام الكلى للمجتمع الذى يحتويه.

- رفض تصور نظام التعليم الجامعى برمته كمؤسسة إصلاحية حيادية، خارج العلاقات الاقتصادية - الاجتماعية كما يراها الغالبية من التربويين.
- النظر إلى نظام التعليم الجامعى بوصفه أحد الشروط الضرورية لتحقيق التنمية الشاملة.

ومن هنا فإننا نسعى جاهدين للإجابة على الأسئلة التالية: هل نظام التعليم الجامعى الحالى قادر على أن يلعب دورا تنويريا من خلال المعارف التى يقدمها لطلابه؟ وهل المعارف والعلوم المقدمة فى مناهج نظام التعليم الجامعى الحالى مواكبة لحركة التقدم العلمى والمعرفى الذى يشهده عالمنا المعاصر؟ وهل هى معارف أحادية التوجه أم معارف متعددة التوجه؟

ومن خلال محاولة الإجابة عن الأسئلة الثلاثة السابقة سنتعرف على الدور الذى يلعبه التعليم الجامعى فى نشر المعرفة وتكوين الكوادر المؤهلة للقيام بدورها فى العملية الإنتاجية، وكذلك سوف يبين لنا مقدار الدور الذى يلعبه التعليم الجامعى فى تنوير الشباب وإشاعة روح العلم والمنهج العلمى وتكوين مفاهيم علمية تسعى نحو تكريس التعددية الفكرية من خلال تدريس المعرفة وليست المعلومات.

أولا: واقع التعليم الجامعى فى ظل المتغيرات العالمية:

لقد تميز واقع التعليم الجامعى خلال العقدين المنصرمين باتجاهين رئيسيين يصبان فى أحادية التوجه، أولهما:

١- **إتباع استراتيجية النمو الكمى للتعليم العالى والجامعى:** أو اتباع استراتيجية النمو الكمى للتعليم العالى والجامعى، وهى استراتيجية لم تف بحاجات التعليم الكمية، ولم تبق على نوعية التعليم وجودته التى كانت عليها فى وقت سابق من الزمان، فعلى الرغم من الزيادة فى أعداد الجامعات والكليات والطلاب والأساتذة والكتب والأدوات والمعدات، وفى ميزانيات التعليم ونفقاته العامة، إلا أن هذا التعليم لم يستطع الوصول إلى إعداد أكبر من أبناء الوطن ممن هم فى حاجة إليه [٣] ، حيث بلغت نسبة المنخرطين فى التعليم العالى فى فئة العمر ١٨، ٢٤ سنة حوالى ١٩٪ وهى

بلا شك نسبة متواضعة فى مجتمع كمصر له تاريخه الطويل وحضارته الرائدة. كما أنه لم يصلح كثيرا من شأن الأفراد الذين حظوا به. والجدول التالى يوضح تطور أعداد الطلاب بالجامعات المصرية خلال السنوات العشر المنصرمة.

جدول (١)

تطور أعداد الطلاب بالجامعات فى السنوات

١٩٨٤/٨٣ - ١٩٩٤/٩٣[٤]

البيـــــان / السنـــــة	مرحلة الليسانس والبكالوريوس		
	مقبولين	مقيدين	خريجين
١٩٨٤/٨٣	٩٣٤٨٦	٥٥٢٥١٢	٩٦٣٣٣
١٩٨٥/٨٤	٨٦٤٤٠	٥٥٣٣١٣	١٠١٠٤٣
١٩٨٦/٨٥	٨٤٢٨٠	٥٢٧٤٣٣	١٠٥٠٧٣
١٩٨٧/٨٦	٨٢٨٩٧	٥٠٧٧٧٢	٩٨٩٧٢
١٩٨٨/٨٧	٨٢٢٩٩	٥٠٢٥٣٢	٩٧٠٨١
١٩٨٩/٨٨	٧٥٣٧٥	٤٨٢٩٧٢	٦٣٥٧٩
١٩٩٠/٨٩	٦٦٩٩٠	٤٦٧٦١١	٨٩٥٤٨
١٩٩١/٩٠	٦٩٩٤٩	٤٤٣١٢٠	٩٤١٤١
١٩٩٢/٩١	٧٤٣١٠	٤٣١٨٦٣	٩٢٤٨٨
١٩٩٣/٩٢	١١٠٣٢٥	٤٧١٣٥٨	٩٠٠٦٧
١٩٩٤/٩٣	١٣١٠٠٧	٥٢٠٠٢٢	٩٣٥٠٨

والملاحظ على الجدول السابق أن هناك زيادة فى عدد المقبولين حيث بلغ عام ١٩٨٤/٨٣ حوالى ٩٣٤٨٦ ألف طالب وطالبة وبلغ حوالى ١٣١٠٠٧ ألف طالب وطالبة فى عام ١٩٩٤/٩٣ بزيادة مقدارها ٥٪ فى أعداد المقبولين فى حين أن أعداد المقيدين فعلا بالجامعات والخريجين ظل يراوح نفس النسبة ولم يزد زيادة

ملحوظة حيث بلغ عدد المقيدين عام ١٩٨٤/٨٣ حولى ٥٥٢٥١٢ ألف طالب وطالبة وبلغ ٥٢٠٠٠٢ ألف طالب وطالبة فى عام ١٩٩٤/٩٣. والفرق بين المقبولين والمقيدين فى الزيادة يعنى أن هناك حوالى ٥٠٪ من عدد المقبولين يقومون بإعادة قيدهم أو إعادة الثانوية العامة من جديد أملا فى الحصول على درجات ومجموع أعلى للالتحاق بكليات أفضل من التى التحقوا أو قبلوا فعلا بها.

والجدول الثانى رقم (٢) يوضح لنا تطور أعداد المقيدين فى التعليم العالى والجامعى ومعدل نموهم السنوى ونسبتهم إلى جملة السكان فى الفترة من ١٩٧٦/٧٥ - ١٩٨٦/٨٥.

جدول (٢)

تطور أعداد المقيدين فى التعليم العالى والجامعى ومعدل نموهم السنوى ونسبتهم إلى جملة السكان فى السنوات ١٩٧٦/٧٥ - ١٩٨٦/٨٥

السنوات / البيان	المقيدين بالتعليم الجامعى	المقيدين بالمعاهد العليا التجارية والصناعية	المقيدين بالمعاهد العليا الخاصة	جملة المقيدين	٪ معدل النمو السنوى	عدد السكان	٪ الجملة إلى السكان
٧٦/٧٥	٤١٩,١٨٣	٢٨,٨٢٩	٢٩,٤٠٥	٤٧٧,٤١٧	٠,٠٠	٣٦,٩٧٧,٠٠٠	١,٢٩
٧٧/٧٦	٤٥٣,٦٩٦	٣١,٥٤١	٣٢,٩٥١	٥١٨,١٨٨	٨,٥	٣٨,١٩٨,٠٠٠	١,٣٦
٧٨/٧٧	٤٧٦,٧٧٧	٣٩,٤٧٥	٣٧,٦١٠	٥٥٠,٨٦٢	٦,٣	٣٨,٧٩٤,٠٠٠	١,٤٢
٧٩/٧٨	٤٨٨,٥٦٩	٣٩,٨٠٢	٤٠,٦٨٦	٥٦٩,٠٥٧	٣,٣	٣٩,٧٦٧,٠٠٠	١,٤٣
٨٠/٧٩	٥٠٧,٣١٤	٤٤,٧٢٢	٤٤,٥٧٣	٥٩٦,٦٠٩	٤,٨	٤٠,٩٨٣,٠٠٠	١,٤٦
٨١/٨٠	٥٤٤,١٥٣	٥٢,٢٨٣	٤٩,٤٤٥	٦٤٥,٨٨١	٨,٢	٤٢,٢٨٩,٠٠٠	١,٥٣
٨٢/٨١	٥٨٩,٥٦٢	٥٥,٧٨٢	٥٣,٣٤٨	٦٩٨,٦٩٢	٨,٢	٤٣,٤٦٥,٠٠٠	١,٦١
٨٣/٨٢	٢٣٦,٣٦٠	٥٩,٤٦٣	٥٥,١١٣	٧٤٦,٨٩٦	٦,٩	٤٤,٦٧٣,٠٠٠	١,٦٧
٨٤/٨٣	٦٦٧,٩٨٧	٦٥,٢٥٦	٥٧,٦٥٢	٧٩٠,٨٩٥	٥,٩	٤٥,٩١٢,٠٠٠	١,٧٢
٨٥/٨٤	٦٧٠,٧٢٦	٨٥,٣٦٠	٥٨,٢٦٤	٨١٤,٦٢٠	٣,٠	٤٦,٦٥٨,٠٠٠	١,٧٣
٨٦/٨٥	٦٦٨,٨٤٩	١٠١,٣٩٤	٥٨,٨٥٧	٨٢٩,١٠٠	١,٨	٤٨,١٨٩,٠٠٠	١,٧٢

ويتضح من الجدول السابق إنه على الرغم من الزيادة التى بلغت حوالى ٣٠٪ بالنسبة لعدد المقيدين فى التعليم الجامعى خلال الفترة من عام ٧٥/ ١٩٧٦ - ١٩٨٦/٨٥ وحوالى ١٥٠٪ بالنسبة للمقيدين بالمعاهد العليا وحوالى ٥٠ ٪ بالنسبة للمعاهد العليا الخاصة وبلغت الزيادة فى إجمالى المقيدين حوالى ١٠٠٪ خلال تلك الفترة، إلا أن معدل النمو السنوى ظل متأرجحا بين ٨,٥٪ عام ١٩٧٧ و١,٨٪ عام ١٩٨٦ فى حين ظلت نسبة الجملة إلى عدد السكان شبه ثابتة حوالى ١,٢٩٪ عام ١٩٧٦ و١,٧٢٪ عام ١٩٨٦. ولعل تفسير ذلك يعنى أن معدلات القبول لم تتواءم مع معدلات الزيادة السكانية فى فئة العمر من سنة ١٨-٢٣ سنة.

وجدول (٣) يوضح تطور أعداد الطلاب المقبولين بالجامعات المصرية فى السنوات ١٩٧٤/٧٣ - ١٩٩٨/٩٧. والجدول (٤) يوضح تطور أعداد الطلاب الخريجين بالجامعات المصرية فى السنوات ١٩٨٦/٨٥ - ١٩٩٨/٩٧.

جدول (٣)
تطور أعداد الطلاب المقبولين بالجامعات المصرية
فى السنوات ١٩٧٤/٧٣ - ١٩٩٨/٩٧

البيان / السنوات	١٩٧٤/٧٣		١٩٨٢/٨١		١٩٩٨/٩	
	العدد	الرقم القياسى	العدد	الرقم القياسى	العدد	الرقم القياسى
القاهرة	١٤٠٧٣	١٠٠	١٤١٨٢	١٠٠,٨	٣٤٧٨٧	٢٤٧,٢
الإسكندرية	١٢٩٦٨	١٠٠	١٣٠٢٥	١١٠,٤	٢٥٥٣١	١٩٦,٩
عين شمس	١٣٨٢٨	١٠٠	١٤٢٩٠	١٣٠,٣	٣٠٠١١	٢١٧,٠
أسيوط	٧٨٢١	١٠٠	٨٧٥٤	١١١,٩	١٥٧٢٢	٢٠١,٠
طنطا	٣٩٥٦	١٠٠	٣٧٥٤	١٥٥,٦	٢١١٤٣	٥٣٤,٥
المنصورة	٣٣١٢	١٠٠	٦٩٨٦	٢١٠,٩	٨٧٢٥٣	٦٥٩,٨
الزقازيق	٢٤٤٤	١٠٠	١٤٩٣٥	٦١١,١	٢٧٣٦٣	١١١٩,٦
حلوان	–	–	٥٢٩٧	١٠٠,٠	١٩٥٤٠	٣٦٨,٩
المنيا	–	–	٢٥٢٧	١٠٠,٠	٨٦٧٥	٣٤٣,٣
المنوفية	–	–	٣٢١٤	١٠٠,٠	١٣١٧١	٤٠٩,٨
قناة السويس	–	–	١٩٨٤	١٠٠,٠	٨٩٤٤	٥٣١,١
جنوب الوادى ⊙	–	–	–	–	١٢٧٧٧	١٠٠,٠
الإجمالى	٥٨٤٠٢	١٠٠	٩١٠٤٨	١٥٦	٢٣٩٥٧١	٤١٠

⊙ صدر قانون رقم ١٤٢ لسنة ١٩٩٤ بإنشاء جامعة جنوب الوادى، وتضم فروع جامعة أسيوط فى كل من سوهاج وقنا وأسوان.

المصدر:

- مركز بحوث تطوير التعليم الجامعى، إحصاء الطلاب المقبولين بجامعات جمهورية مصر العربية، المجلس الأعلى للجامعات، القاهرة ١٩٩٧.
- المجلس الأعلى للجامعات، تقرير تطور إحصاءات التعليم الجامعى ١٩٧٣-١٩٩٨.

جدول (٤)
تطور أعداد الطلاب الخريجين بالجامعات المصرية
فى السنوات ١٩٨٦/٨٥ - ١٩٩٨/٩٧

البيـــــان / السنـــوات	المقيدون	التطور عن السنة السابقة	الرقم القياسى لتطور المقيدين
١٩٨٦/٨٥	٥٢٧٤٣٣	-	١٠٠
١٩٨٧/٨٦	٥٠٧٦٧٤	(-) ١٩٧٥٩	٩٦,٣
١٩٨٨/٨٧	٥٠٢٦٣٢	(-) ٥٠٤٢	٩٥,٣
١٩٨٩/٨٨	٤٨٤٢٠٦	(-) ١٨٤٢٦	٩٧,٨
١٩٩٠/٨٩	٤٦٧٦١١	(-) ١٦٥٩٥	٨٨,٧
١٩٩١/٩٠	٤٤٣١٢٠	(-) ٢٤٤٩١	٨٤,٠
١٩٩٢/٩١	٤٣٧٢٦٣	(-) ١١٢٥٧	٨١,٩
١٩٩٣/٩٢	٤٧١٣٥٨	٣٩٤٩٥	٨٩,٤
١٩٩٤/٩٣	٥٧٩٥٣٦	٤٨١٧٨	٩٨,٥
١٩٩٥/٩٤	٥٩٧٩٦٤	٧٨٤٢٨	١١٣,٤
١٩٩٦/٩٥	-	-	-
١٩٩٧/٩٦	-	-	-
١٩٩٨/٩٧	١٠٣٦٢٨٨	٤٣٨٣٢٤	١٩٦

المصدر:

- مركز بحوث تطوير التعليم الجامعى، إحصاء الطلاب المقيدين بجامعات جمهورية مصر العربية، المجلس الأعلى للجامعات، القاهرة ١٩٩٧.
- المجلس الأعلى للجامعات، تقرير تطور إحصاءات التعليم الجامعى ١٩٧٣-١٩٩٨.

٢- عدم مرونة هيكل التعليم وبنيته: حتى صار مفهوم التربية عامة والتعليم خاصة مرادف للعمل المدرسى الذى انحصر فى تلقين المعلومات للطلاب، وصارت الجامعات من جراء ذلك، أنظمة تحافظ على الوضع الاجتماعى القائم بما فى ذلك سلطات الأساتذة والإداريين، حيث عكس هؤلاء سلطات المجتمع المركزية فى المعرفة والإدارة، وبالتالى حرصوا عليها حرصهم على مناهج الدراسة، وقواعد وأنماط السلوك داخل وخارج جدران الجامعة، فالكل يخشى إحداث أى تغييرات أساسية فى تلك المراكز والأوضاع أو لا يدرك على الأقل إمكانية حدوث مثل تلك التغييرات [٦] .

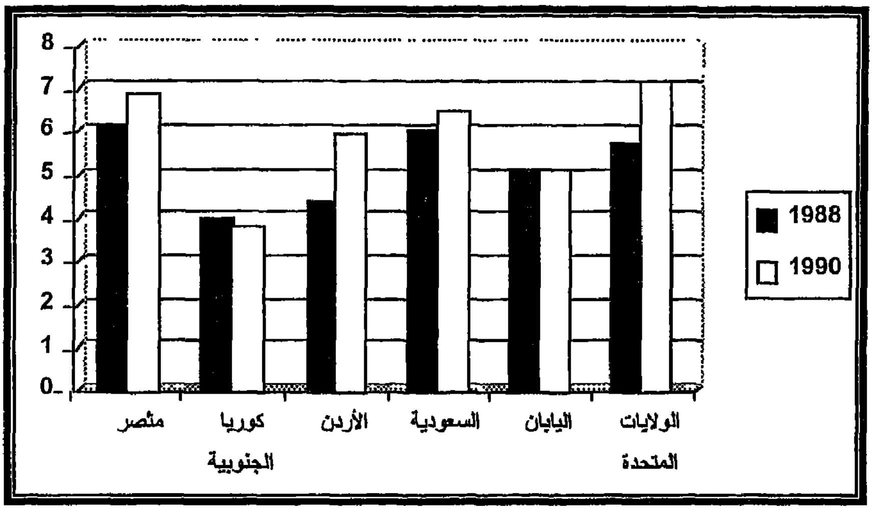
ولا غرو أن نجد اليوم المنادين بأن نظام التعليم العالى والجامعى قد حصر تداول المعرفة والخبرات التعليمية بين المعلم والطالب دون مشاركة من بقية أفراد المجتمع الآخرين، كما حصر المسئولية التعليمية فى أضيق نطاق ممكن بدلا من جعلها ظاهرة عامة ومشاعة بين فئات المجتمع كافة، وبالتالى أصبح عقبة كأداء فى وجه التغيير وفق القدرة على تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية والإصلاح الاجتماعى [٧] .

وقد أدت أحادية التوجه النظامى هذه إلى أحادية التوجه المركزى فى إدارة التعليم بحيث صار اتخاذ القرارات ورسم السياسات ووضع الخطط التربوية فى مجال المناهج وتدريب المعلمين واستيعاب الطلاب فى جميع مراحل التعليم. صارت كلها عمليات مركزية لا تشارك فيها إلا فئات محدودة يغلب عليها الطابع الفنى الإدارى [٨] .

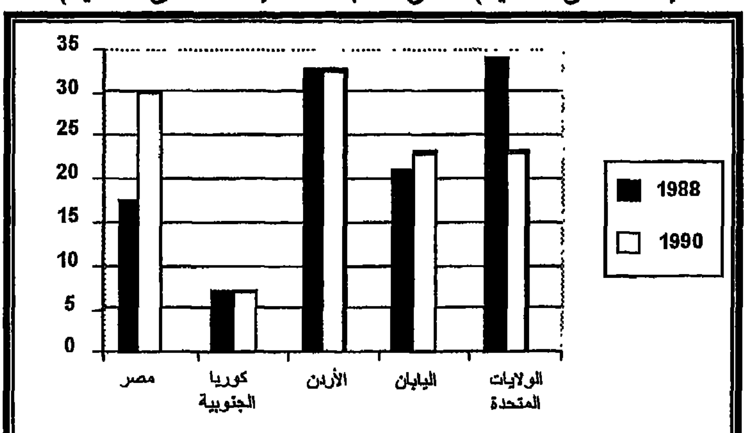
وشهد الإنفاق الحكومى على التعليم كنسبة من الناتج القومى الإجمالى تطورا من ١,٤٪ عام ١٩٦٠ إلى حوالى ٥,٥٪ عام ١٩٨٦، وإلى حوالى ٦٪ كمتوسط فى الفترة من عام ١٩٨٩/٨٨ وحوالى ٩٪ عام ١٩٩٤. وهذه النسبة مقارنة ببعض الدول النامية والمتقدمة تبدو معقولة، ولكن لو أخذنا فى الاعتبار أن الناتج القومى الإجمالى فى مصر يقل عن مثيله فى الدول الأخرى التى تجرى معها المقارنة، فإن ذلك يوضح لنا بجلاء أو تمويل التعليم فى مصر لا يحظى بالاهتمام الكافى. وإذا أخذنا حالة الإنفاق على التعليم العالى كنسبة من الإنفاق على النظام التعليمى كله، نجد أن مصر تقع فى ذيل القائمة، فى

حين أن دولا أخرى تشابهها فى نفس الظروف المجتمعية تزيد فيها نسبة الإنفاق على التعليم العالى بما يقترب من ضعف النسبة المنفقة فى مصر (٩) .

الإنفاق على التعليم كنسبة من الناتج المحلى الإجمالى



الإنفاق على التعليم العالى كنسبة من الإنفاق على التعليم



والجدول التالى يوضح الموقف من الإنفاق على التعليم فى البلاد العربية وأمريكا واليابان وإنجلترا وبعض الدول النامية، ولعل ذلك يعطينا صورة لما هو قائم فى الدول العربية والمتقدمة والنامية وموقف ما ينفق على التعليم فى مصر فى ضوء ما ينفق على التعليم فى دول العالم.

جدول (٥)
الإنفاق على التعليم فى الوطن العربى وبعض الدول المتقدمة والنامية للأعوام (١٩٨٥ - ١٩٩٥)

البيان / الدولة	الإنفاق العام على التعليم ٪ من الناتج القومى الإجمالى		صافى نسبة الإلتحاق ٪ من المجموعة العمرية المناسبة				النسبة المئوية من الجيل التى تصل للصف الرابع				سنوات الدراسة المتوقعة			
			ابتدائى		ثانوى		ذكور		إناث		ذكور		إناث	
	١٩٨٠	١٩٩٥	١٩٨٠	١٩٩٥	١٩٨٠	١٩٩٥	١٩٨٠	١٩٩١	١٩٨٠	١٩٩١	١٩٨٠	١٩٩٢	١٩٨٠	١٩٩٢
١- الدول العربية														
الأردن	..	٦,٣	٩٣	..	٦٨	..	٩٥	١٠٠	٩٥	٩٧	١٢	١١	١٢	١٢
الإمارات	١,٣	١,٨	٧٤	٨٣	..	٧١	..	٩٤	..	٩٣	٨	١١	٧	١٢
تونس	٥,٤	٦,٨	٨٢	٩٧	٢٣	..	٩٤	٩٣	٩٠	٩٣	١٠	١١	٧	١٠
الجزائر	٧,٨	..	٨١	٩٥	٣١	٥٦	٩٣	٩٧	٩١	٩٦	٩	١١	٦	٩
سوريا	٤,٦	..	٨٩	٩١	٣٩	٣٩	٩٤	٩٥	٩١	٩٥	١١	١٠	٨	٩
مصر	٥,٧	٥,٦	..	٨٩	..	٦٥	٩٥	..	٦٥	..	..	١١	..	٩
اليمن	..	٧,٥	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
عمان	٢,١ح	٤,٦	٤٣	٧١	١٠	٥٦	..	..	..	..	٥	٨	٢	٧
لبنان	..	١,٠	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
المغرب	٦,١	٥,٦	٦٢	٧٢	٢٠	..	٩٠	٨٥	٨٩	٨٥	٨	٨	٥	٦
السعودية	٤,١	٥,٥	٤٩	٦٢	٢١	٤٨	٩١	..	٩٠	..	٧	٩	٥	٨
موريتانيا	..	٥	..	٦٠	..	..	..	٨٢	..	٨٣	..	..	..	..
٢- الدول المتقدمة														
أمريكا	٦,٧	٥,٣	٩٥	٩٦	..	٨٩	..	..	..	..	١٤	١٦	١٥	١٦
اليابان	٥,٨	٣,٨	١٠٠	١٠٠	٩٣	٩٦	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٣	..	١٢	..
انجلترا	٥,٦	٥,٥	١٠٠	١٠٠	٧٩	٩٢	..	..	..	..	١٣	١٥	١٣	١٥
٣- الدول النامية														
الصين	٢,٥	٢,٣	..	٩٩	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
الهند	٢,٨	٣,٥	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..

◈ المصدر: البنك الدولى. تقرير عن التنمية فى العالم لعام ١٩٩٩/٩٨ ، ص ص ٢٠٠ - ٢٠١.

ولا شك أن الواقع التعليمى لن يستطيع أن يحقق الأعباء الملقاة عليه فى ظل عوامل ومتغيرات محلية وعالمية تفرض بطبيعتها حتمية التغيير من تلك التوجهات، لكى يستطيع التعليم الجامعي أن يجاوز بوعى أصيل تلك المتغيرات والتى يمكن إبراز أهم معالمها فيما يلى[١٠] :

- **الثورة الصناعية الثالثة**، وهى تعتمد على ثورة التكنولوجيا والمعلومات، والتى يلعب الإنسان فيها بعقله المبدع ووعيه الدور الرئيسى والحاسم. ومن هنا تبرز أهمية التعليم فى اكتشاف المعرفة وتقديم التكنولوجيا. وتؤكد الشواهد الحادثة فى عالمنا المعاصر كيف أن التقدم العلمى والتكنولوجى وحتى التفوق الاقتصادى يستند دائما إلى نظام تعليمى كفء، وعلى درجة عالية من الجودة والنوعية والكفاءة الإدارية.

- **التحول فى نظام القطبية الثنائية إلى عالم القطبية الأحادية**، وهذه القطبية الأحادية لا تتأكد فى مجال الفنون العسكرية أو التقدم الاقتصادى وحدهما، ولكن فى مجال التفوق والامتياز التعليمى والتربوى.

- **ظهور التكتلات الاقتصادية الكبيرة والعملاقة فى عالم اليوم**، ولا شك أن التفوق الاقتصادى يأتى ثمرة للتفوق التكنولوجى والتقدم العلمى الذى يحدث بفعل تطور أنظمة التعليم والتدريب وتوفير المهارات والمعارف المتقدمة للتصنيع والإنتاج.

- **عالمية الاتصال الدولى**، حيث إن سرعة التقدم فى أنظمة الاتصال والمواصلات وتطور أنظمة المعلومات والأقمار الصناعية، كل ذلك زاد من سرعة الانفتاح العالمى والتعاون الدولى، حيث يتجه إلى التوحد والتكتل الاقتصادى والسياسى.

- **تهميش العالم الثالث**، وذلك على اعتبار أن ذلك العالم غير قادر على المشاركة من حيث القوى فى تلك التكتلات وواقع تحت ضغط التجزئة والتفكك، سواء كان ذلك بفعل عوامل وظروف داخلية أو بحكم توازنات القوى العالمية، وسيادة روح المصالح الاقتصادية والسياسية فى النظام العالمى الجديد، والذى يسعى من جانبه إلى تهميش تلك القوى - العالم الثالث - لكى يصبح سوق لاستهلاك منتجات العالم الرأسمالى الصناعى المتقدم.

ثانيا: مظاهر أزمة التعليم الجامعى:

هناك العديد من مظاهر أزمة التعليم العالى والجامعى، والذى نقصد به بمفهوم الأزمة، إنها أزمة على مستوى البنى والوظائف والأهداف، وأزمة معرفية أيضا من حيث إن ما يسود مناهج التعليم الجامعى من تخلف وركود، لا تساير تلك المناهج والمستجدات على الساحة المعرفية أو التقدم العلمى والتكنولوجى، فغالبية تلك المناهج ولا سيما فى جانبها النظرى تعود إلى عقود كثيرة مضت، وأن المعارف النظرية فى تلك المجالات قد تجاوزت بكثير ما يقدم لأبنائنا من معارف وعلوم. ونحن هنا لن نستعرض كل مظاهر تلك الأزمة فى جميع جوانبها ولكننا سوف نهتم فقط ببعض النماذج حتى نستطيع أن نصل إلى تصور مستقبلى يجعل غايات تلك المناهج الدراسية مواكبة للتقدم العلمى والمعرفى.

١- أزمة البنى (١١):

يمثل التعليم العالى والجامعى بنى طبقية، تحتل الجامعة القمة فيه. وإن هذه القمة محكومة بما دونها من مستويات، وتعبر هذه الحقيقة عن نفسها فيما تعكسه الجامعات من خلال تنظيمها ووظائفها من خصائص ومشكلات نجدها ضاربة بجذورها فى مراحل التعليم قبل الجامعى، ولا شك أن كل المشتغلين بالعلم التربوى وبشأن التعليم الجامعى يعرفون ويفهمون ما يجرى من عمل وما يتم من إنجاز فى التعليم قبل الجامعى.

وتأسيسا على ما سبق فإن الجامعة، كوجود منظم يمكن رصد مظاهره، حيث تتمحور حول بنية تابعة ينتظم ديناميتها ذات المنطق الذى يحكم ما دونها من بنى. وأول النتائج السلبية المرتبطة بهذه الخاصية البنيوية تتمثل فى التحول التدريجى للممارسات الجامعية إلى ممارسات مدرسية لها ما للأخيرة من خصائص مشهورة مؤكدة: تلقين؛ استظهار آلى للمعلومات؛ حفظ، سلبية تامة من جانب المتعلمين فى عملية التعليم، محتوى دراسى متخلف، تجاهل الواقع والاكتفاء بالكتاب الجامعى أو المذكرات .. الخ. وإلى جانب كل ذلك من الخصائص التى تسلب عملية التعليم كل قيمة ومعنى، وتحوله إلى مجرد طعام لا يحقق الفائدة المرجوة منه لأكله، من نمو وتطور وتقدم.

والنتيجة السلبية الثانية لتقوقع الجامعات فى هذه البنى التابعة، يتمثل فى العزلة التى تعيش فيها هذه المؤسسات داخل مجتمعاتها، وتحرم هذه العزلة الجامعة من أهم مصدر لتجديد محتواها وأدائها، وهو التفاعل الإيجابى مع قطاعات العمل والإنتاج والتى ما تكون عادة دائمة المرونة والتغير والتطور وتفقد بذلك الجامعات قدرتها فى توجه النشاط داخل مجالات العمل والإنتاج مكتفية بأن تطرح كل عام بألوف عديدة من شباب الخريجين إلى سوق العمل دونما مراعاة للاحتياجات الفعلية لهذه السوق وما يتطلب من كفاءات فى هؤلاء الخريجين، سواء على مستوى المعارف أو المهارات التى يتطلبها سوق العمل فى ظل سياسة اقتصادية جديدة تسعى إلى الخصخصة وتحرر الاقتصاد والاعتماد على المشروعات الإنتاجية الصغيرة عالية التقنية والتكنولوجيا.

٢- أزمة الوظائف(١٢):

تتمثل وظائف التعليم الجامعى فى ثلاث وظائف جوهرية، **الأولى:** التدريس أو إعداد الكوادر والشباب لتولى دورها فى العملية الإنتاجية بعد التخرج، والثانية: البحث العلمى، والثالثة: خدمة المجتمع المحلى وتطويره من خلال خلق قنوات للتواصل بين مؤسسات التعليم الجامعى والمجتمع الخارجى. ونحن هنا لن نتعرض بالدراسة لتلك الوظائف جميعها، ولكننا سوف نقصر الحديث والحوار على الوظيفة الأولى وهى التدريس أو إعداد القوى العاملة، ولن نتعرض هنا إلى فنيات عملية التدريس وطرائقها وأساليبها ولكننا سوف نلقى الضوء على المحتويات الدراسية والمعارف التى تقدم للطلاب، ومدى ملائمة تلك المعارف والعلوم لمستجدات العصر وتداعيات الثورة العلمية والتكنولوجية.

١- **يمثل إعداد القوى العاملة:** فى مختلف التخصصات التى تؤهله للقيام بالأعمال التى يتطلبها سوق العمل، أهم وظائف الجامعة على الإطلاق، حيث تستحوذ من الجهود المبذولة والإمكانات المتاحة نصيب الأسد، ولا تكاد تترك للوظائف الأخرى شيئا ذو أهمية وأول علل هذا الإعداد تتمثل فى تأسيسه على مبدأ :

⊙ **الفصل بين التعليم والعمل:** ففى مختلف الكليات - باستثناءات قليلة - يتم إعداد الشباب والقوى العاملة داخل قاعات الدرس وأمام مناضد

المخابر وبين جدران المكتبات دون أى اتصال بمجالات العمل الفعلية الذى من أجله يتم هذا الإعداد. ولا يخفف من حدة العزلة بين الإعداد الجامعى ومجالات العمل التى يعد لها، ما تلجأ إليه بعض الكليات من اصطناع بيئات عمل مصغرة: مزرعة، معمل، ورشة .. الخ. والسبب فى ذلك ما يجرى داخل هذه البيئات المصطنعة من طقوس مدرسية يختلف كما وكيفا عما يجرى فى مجالات العمل الحقيقى.

وأول ما يترتب على هذه العزلة هو حرمان الطلاب من أهم مقومات الإعداد المتميز وهى الخبرات العملية التى تسمح ممارسة العمل الحقيقى بإكسابها. بل إن المعلومات الحقيقية التى يكتسبها الطلاب أثناء إعدادهم تظل - مع عدم الممارسة للعمل - أفكارا مجردة لا وزن لها ولا سبيل لإدراك قيمتها طوال فترة الإعداد الجامعى.

كما يترتب على هذه العزلة مشكلة تتعاظم يوما بعد يوم وهى عدم قدرة خريجى الجامعات على الالتحاق بالعمل الذى أعدوا له والوفاء بمتطلباته مباشرة بعد التخرج. بل يحتاج الأمر أن تقوم الجهات التى سيعملون فيها بتنظيم برامج تدريب قصيرة المدى عدة أشهر أو طويلة المدى سنة أو أكثر، كي يكتسبوا المعلومات والخبرات العملية اللازمة لممارسة العمل. ويكتشف الخريجون خلال هذه البرامج أنهم أضاعوا عمرا طويلا بلا طائل بين جدران الجامعة وأن شطرا كبيرا من معارفهم وعلومهم فى الجامعة لا علاقة له بمتطلبات التخصص الذى أعدله.

كما تؤدى هذه العزلة من ناحية ثالثة، إلى جمود وتخلف محتوى الإعداد الجامعى فى مواجهة متطلبات سوق العمل الذى لا يتوقف تعرضه لمحاولات التطوير والتجديد. ففى الوقت الذى يتعرض فيه هذا السوق لمحاولات تحديث أساليب تنظيم العمل ووسائل وأدوات الإنتاج، وتظل الجامعة حبيسة نظريات لم يعد لها القدرة على تفسير واحتواء ما يجرى داخل هذا السوق، وقد أدى ذلك إلى ظهور البنى التعليمية الموازية للجامعة، والتى يلجأ إليها الخريجون ليتمكنوا من الحصول على فرص عمل من الأعمال الجديدة. ومن ذلك لجوء خريجى كليات التجارة - على سبيل المثال - لدراسة نظم تخزين المعلومات بالطرق

الآلية، واستخدامات الحاسب الآلى وتصميم برامجه .. الخ. وإن غير ذلك من التطورات الجديدة والتى لم يعدوا لها أثناء تعليمهم الجامعى.

٢- **إعداد للحياة بأسرها:** ومن أوجه الإعداد الذى توفره الجامعة للطلاب والشباب، ارتكازه على القناعة بصلاحيته كى يستمر مع الطلاب والشباب طيلة عمره، فلا يحتاج بعد تخرجه إلى مزيد، ولا نعرف جامعة عربية واحدة تأخذ فى حسابها فتح أبوابها أمام قدامى الخريجين ليجددوا ما أصابوا من العلم، وما أتقنوا من مهارات وما وعوه من خبرات، والشهادة الجامعية، كما نلاحظ فى بلادنا تضمن لحاملها أن يحتفظ بمكانه فى العمل حتى بلوغه سن المعاش، وإذا ما حدث - وذلك أمر نادر - أن يحتاج صاحب الشهادة الجامعية حاجة إلى اكتساب معرفة أو إتقان مهارة فإن ذلك أمر تتكفل به جهة العمل. وإعداد كهذا يؤهل لحياة بأكملها، يحكم على نفسه بالفشل وعدم القدرة لمواجهة متطلبات سوق العمل والإنتاج وحاجات مجتمع تلهبه سياط التطور من كل صوب.

- **التلقين:** ويستند الإعداد الجامعى إلى طريقة التدريس التقليدية التى اعتدنا أن نسميها "بالتلقين" وفيها يتم التعليم فى اتجاه واحد من المعلم أو الأستاذ إلى الطالب المتعلم، وينحصر دور الأخير فى تلقى المعلومات والحقائق دون أن تتاح له فرصة مناقشتها أو فهمها فهما صحيحا. ويتخذ التعليم فى الجامعة شكل المحاضرة التى تجسد هذه الطريقة أحسن تجسيد. وعلى أساس من هذه الطريقة لا تتكون لدى الطالب الاتجاهات الإيجابية نحو التعليم الذاتى ولا يكتسبون المهارات اللازمة لذلك ومن ثم يفقد إعدادنا الجامعى مقوما هاما من مقومات التعليم الذى يحتاجه إنسان عصر يركض بخطوات عملاقة نحو التقدم. بل ويهدد هذا الإعداد القائم على التلقين والسلبية التامة من جهة المتعلم إمكانية تشكيل عقول شبابنا وإكسابها القدرات العقلية التى يستند إليها التفكير الصحيح والفهم المتسق والتحليل الدقيق والاستنتاج الصائب والتوظيف الفعال للمعرفة وأخذ المبادرة والابتكار والخلق. وفى هذا المعنى تؤكد إحدى الدراسات أن جامعاتنا تجمدت

عند المستويين الأولين من مستويات المعرفة الأربع، فهى لا تزود الطلاب إلا بكم من المعارف والمعلومات التى يتم تحليلها ومقارنة عناصرها (المستوى الأول) ثم الاستنتاج (المستوى الثانى) أما (المستوى الثالث) النقد والمفاضلة والاختيار و(الرابع) الاجتهاد والإبداع، فما زالت جامعاتنا بعيدة عنهما.

ويدعم هذا النمط من التدريس الأحادى الاتجاه والمنطوى على معرفة غير قابلة للتفاعل مع الواقع أو تجديد ذلك الواقع وتغييره، الكم المتزايد من أعداد الطلاب، ففى خلال أربعة سنوات تضاعف عدد الطلاب المقبولين فى الجامعات من ٧٤٣١٠ ألف طالب وطالبة عام ١٩٩٢/٩١ إلى حوالى ١٤٨٣٧٨ ألف طالب وطالبة فى عام ١٩٩٥/٩٤ إلى حوالى ٢٣٩,٥١٧ ألف طالبة وطالبة فى عام ١٩٩٨/٩٧ مقابل ١,٠٣٦,٢٨٨ ألف طالب وطالبة مقيدين بالجامعات المصرية فى العام الجامعى ١٩٩٨/٩٧.

▣▣ ثالثا: من ثقافة الذاكرة إلى ثقافة الإبداع:

استنادا إلى ما سبق أمكننا أن نؤكد بدرجة عالية من الثقة، من أن تعليمنا الجامعى يعيش فى ثقافة الذاكرة ويكرسها ويدعمها، وتلك الثقافة تعتمد بالدرجة الأولى على مفاهيم مغلوطة عن الذكاء والقدرات العقلية، وتختزل التعليم فى عمليات التذكر والاسترجاع، وتلك العمليات ترتبط بالدرجة الأولى بنمط وأسلوب من التدريس سبق الإشارة إليه، وهو أسلوب التلقين. وكل من ثقافة الذاكرة، وتقنية التلقين فى غرس المعارف والعلوم فى عقول شبابنا تكرس نمط من التعليم الجامعى لا يسعى ولا يعرف طريق تغيير الواقع أو الاستجابة لمستجدات العصر على الصعيد السياسى أو الاقتصادى أو الاجتماعى أو الثقافى.

ونعتقد أنه لكى نستطيع أن نتجاوز ذلك المأزق وتلك الأزمة التى تلف نظامنا التعليمى فى أعلى مستوياته، فلابد لنا من الدعوة إلى تبنى مفاهيم مغايرة لمفهوم ثقافة الذاكرة، ونعتقد أيضا أن هناك مفهوما ملائما يساعدنا بدرجة كافية على تجاوز الأزمة، ألا وهو "ثقافة الإبداع" ونزعم أن المفهوم

الذى يسعى الدكتور مراد وهبة من خلال "مشروع الإبداع" فى التعليم والذى يعمل فيه بكل جهد وجد منذ أكثر من خمسة عشر عاما، وهو مفهوم أن الإبداع يعنى "إدراك لعلاقات جديدة من أجل تغيير الواقع" [١٣]. وذلك يستلزم منا الوعى بأن نظام التعليم الذى يسعى إلى مساعدة المتعلمين أيا كانت مستوياتهم إلى إدراك علاقات جديدة، وكشف التناقضات السائدة فى الواقع، سوف يؤدى بنا إلى تغيير للواقع المعاش، ومحاولة صياغة واقع جديد يحقق مطالب ومصالح البشر. ولكن هذا المفهوم قبل أن يبلوره الدكتور مراد وهبة،فإن تيار الإبداع فى التربية - فى المجال النفسى - حاول أن يصوغ مفهوما سوف نعرضه فى الصفحات التالية:

١- تيار التربية للإبداع [١٤]: أزكى هذا الاتجاه لتعظيم الإنسان حركة الدارسات المستقبلية والاهتمام باستشراف المستقبل وأهمية الإعداد له،بل وضرورة تحليل المساقات المستقبلية الممكنة واختيار أفضلها، وقد أسهمت كتابات "برتراند دى جوفينيل B. De Jouvenel" و"دينيس جبور D. Gobor " و"ألفن توفلر Toffler" فى الستينيات وما بعدها إسهاما كبيرا فى حركة الدراسات المستقبلية. وقد أكد "توفلر" فى كتاباته خاصة "صدمة المستقبل" ١٩٧٥، والذى ترجم لنحو عشرين لغة، وكذلك كتابه "مدارس المستقبل" ١٩٧٠، وأيضا كتابه "الموجة الثالثة" ١٩٨١، أن دراسة المستقبل أساسية لفهم الحاضر وإدارة أزماته، ودعما إلى تغيير جذرى فى أهداف التعليم ومضامينه ليتعلم الإنسان كيف يفكر وليس فيما يفكر، ويتعلم كيف يتعامل مع التغير السريع وما يصاحبه من غموض وعدم وضوح، بل وفوضى فى بعض الأحيان، يقول توفلر "فى عالم التكنولوجى الجديد سوف تتعامل الآلات مع المواد، بينما يقتصر تعامل الإنسان للمعلومات والأفكار".

ومن هنا فإن مفهوم التعليم لم يعد هو فهم الماضى وتحليل الحاضر، ولكن توقع سرعة اتجاه التغيير، والقدرة على عمل افتراضات احتمالية عن المستقبل، ولكى يحدث ذلك فإن على الإنسان المتعلم أن يكون لديه رؤية عن الصور المختلفة للمستقبل بما يحمله من مشاكل وتحديات وصور النظام الاجتماعى - الاقتصادى المناسبة لمواجهته. وعلى التربية تقع مسئولية تعليم

الطلاب كيف يفكرون، وكيف يتأملون، وكيف يتصورون، وكيف ينمون قدرة التكيف مع التغيير Cope - Ability، وكيف يؤثرون فى اتجاهات التغيير، وكما يقول: "ألفريد نورث وايتهيد" أن قيمة التقدم تتمثل فى أن نحافظ على الانضباط فى أثناء التغيير، وأن نحافظ على التغيير فى أثناء الانضباط.

ولقد أدى هذا التيار الإبداعى، وما صاحبه من دراسات كثيرة عن ماهية الإبداع وأشكاله، وأنواعه وملامحه (خاصة أعمال جيلفورد Gilford وتورانس Torrance) إلى التأكيد على أهمية تنمية الإبداع لدى الأطفال فى سن مبكرة وفى ظل شروط وظروف معينة، كما أدى تأكيد العلاقة بين العقل والإبداع إلى القول بأن العقل يبدع بطبيعته، وإذا انقطع العمل عن الإبداع فلن يكون عقلا. وإن كل إنسان حيوان مبدع بطبيعته وإذا ما تخلص من الخوف فى التفكير، وإذا ما وجد فى بيئة تربوية غير تسلطية، وواقع اجتماعى خالى من القهر ومن أنماط التفكير الخرافى وقادر على تحرير الإنسان من القيود المجتمعية التى تعيق قدراته على الإبداع.

وقد ساعد علم "السيبرناطيقا Cybernetics" على تأكيد أهمية الإبداع كنشاط عقلى وأهمية الكشف عما هو كامن فى العقول من إبداع وأصالة عقلية ولذلك ظهر مصطلح "الإبداع الجماهيرى Massive Creativity" فكل فرد يمكنه أن يبدع فى مجال من مجالات المعرفة، ومن ثم يزداد عدد المبدعين والمبتكرين وتعميق ثقافة الإبداع الذى يقع عليها الدور الأكبر فى صنع مستقبل الحضارة ومستقبل الإنسان(١٥).

٢- ضرورة إعادة النظر فى المناهج الدراسية: إن مفهوم الإبداع السابق والذى يدعو إليه علماء النفس مغايرا تماما للمفهوم الذى يسعى الدكتور مراد وهبة إلى تكريسه من خلال نشر الفكرة واختبار صحتها فى الواقع المعاش، إن مفهوم "وهبة" إدراك علاقات جديدة، بمعنى الكشف عن تناقضات الواقع بكل تداعياته وذلك من أجل تجاوزه أو تغييره فى كافة الأصعدة، وهنا يقترب مفهوم "وهبة" من مفهوم الوعى بكل أشكاله وصوره، ذلك الوعى الساعى دوما نحو تغيير بنية الواقع سواء فى مجال المعرفة أو الاجتماع أو السياسة ... الخ. ونحن هنا نتبنى مفهوم "وهبة" ونعتقد أنه

بداية يمكن من خلاله أن نطور ونعدل مناهجنا الدراسية، وكذلك طرق التدريس وفهمنا عن النظام التعليمى ذاته، وينطلق "وهبة" من أن النظام التعليمى الحالى غير قادر على تحقيق ذلك المفهوم.

إن المطلوب منا الآن هو تحديد المناهج التى تسمح بتحصيل معرفة أكثر تناسقا وتكاملا، معرفة تحفظ مكانا أكبر للثقافة العامة. إن ما يهمنا هنا بصورة جوهرية، هو تحديد مناهج دراسات جامعية كفيلة بإعطاء الطلاب ما يسمى بالتربية العامة. وما هى المواد التقليدية التى ينبغى تضمينها فى منهاج إلزامى مشترك لجميع طلاب الجامعة؟ هل نعيد تجميع هذه المواد التقليدية بحيث نتوصل إلى"تركيبة متداخلة التخصصات" من شأنها تهيئة الطلاب لمواجهة المشكلات العملية التى سيدعون إلى حلها فى "الحياة الواقعية"؟ أم هل المعرفة المنظمة على أساس مواد مستقلة هى أفيد وأنجح، فى الأمد الطويل، من معرفة يعاد تنظيمها على أساس تكاملى يهيئ الطلاب لحل المشكلات المعروفة، لا المشكلات غير المتوقعة؟ وما هى مشكلات الواقع التى ينبغى تعريف الطلاب بها؟ وما هى عناصر المعلومات التى تستطيع المساعدة على حل تلك المشكلات[١٦]؟! إنها أسئلة بالغة الأهمية والضرورة ولا غنى عنها حينما نفكر فى تطوير مناهجنا الدراسية بما تتناسب مع مشكلات واقعنا وتداعيات العصر ومشكلاته أيضا.

وتأسيسا على ما سبق فإننا نتوقف قليلا عند المدخل التربوى المرتبط بتوفير ثقافة عامة تحفظ لأبناء الوطن وحدته وتقدم قدرا من المعارف والعلوم التى تنمى قدرات الإبداع بالمفهوم السابق. اللافت للنظر فى هذا الصدد أن عناصر المعلومات المتميزة والتى تشكل "خريطة المعرفة" تنزع إلى التغيير السريع، بحيث إن المعرفة التى تعتبر صالحة يخشى أن تبطل غدا.

من هنا يجب التشديد على القدرات المعرفية العامة، مثل القدرة على حل المسائل، وليس على تحصيل المعارف. وللأسباب ذاتها يجب الاهتمام أيضا بتنمية المهارات الضرورية فى زمن انفجار المعرفة والمعلومات، للبحث عن معارف جديدة - إدراك علاقات جديدة - وفرزها وغربلتها، بما يسمح لنا من تتبع تطور خريطة المعرفة المرتبطة بالواقع وتداعياته وكذلك بموقع الواقع من التغييرات العالمية الجارية.

من خلال الفهم السابق تواجه الجامعة مهمة مزدوجة عندما تفكر فى وضع مناهجا الدراسية:

أولا: محاولة تمكين الطلاب من خلق معرفة جديدة من جهة. **ثانيا**: نقل المعرفة الموجودة إلى جيل جديد من الأطر والكوادر من جهة ثانية. ويترتب على ذلك تنازع وصراعات بين هاتين المهمتين. فغالبية الطلاب لا يرغبون فى تعاطى البحث وهم لا يهتمون به. أما الذين يتهيئون لمزاولة أعمال البحث، فإنهم أشد حرصا على تعليم كيفية تغيير المعرفة القائمة من حرصهم على تلقيها [(١٧)].

وثمة مأزق خيار آخر، وهو: هل نعطى الأفضلية للتخصص أم للثقافة العامة؟! صحيح أن من يتعمق فى دراسة مجال معين يكتسب مهارة صلبة فيه، ولكن بما يؤدى ذلك إلى أن يحد من آفاقه وأن لا يهيئه لاكتساب معارف جديدة عندما تتقادم تلك التى سبق أن اكتسبها، ويعفو عليها الزمن. ولحل هذه المعضلة، يرى بعض المشتغلين بالعلم التربوى ضرورة تبنى منهاج إلزامى مصمم بحيث يقدم لجميع الطلاب إطارا مرجعيا مشتركا لهم بتجديد ميولهم واستعداداتهم، بما يمكنهم من اختيار التخصص المناسب والملائم لقدراتهم وإمكاناتهم المتاحة لهم.

رابعا: التحدى التربوى:

تواجه الجامعة المصرية تحديات تربوية عديدة، تعوق حركتها وانطلاقها نحو أفق من التحرر العلمى والمعرفى، وتلك التحديات متداخلة ومتشابكة، منها ما هو متعلق بالأهداف والسياسات، ومنها ما هو متعلق بالمحتويات الدراسية وطرائق التدريس وفنياته، ومنها ما هو متعلق بالأبنية الجامعية والتمويل، والمسلمة التى ننطلق منها، وهى تداخل وتشابك كل تلك التحديات بما يعنى أن مواجهتها تستلزم جهود عديدة وجادة على الصعيد الاقتصادى والسياسى وليس على الصعيد التربوى فقط، لأن اختزال تلك التحديات فى بعدها التربوى والتعليمى يعنى بالأساس ضيق النظر والأفق فى فهم تلك التحديات وفهم المواجهة لها. وسنعرض فيما يلى لأهم تلك التحديات وهى [(١٨)]:

١- تخليص العلم من الخرافات:

لا شك أن العلم دين الإنسان الحديث، ونجاح العلم فى القرنين الأخيرين أمر لا مراء فيه، ويوحى بالرهبة ولكن كما يعلمنا قانون حركة تطور المجتمع، فإنه "لا شىء يخفق كالنجاح". لقد حقق العلم نجاحه بالاهتمام والتركيز على المشكلات أو المسائل "الجيدة التركيب" وهى مشكلات يمكن استخلاصها من الواقع باستخدام عدد صغير من المتغيرات. أى أن نجاح العلم ارتبط بالأساس بمشكلات الواقع ومحاولة تجاوزها وكشف التناقضات أو رفعها، من هنا فإن تحدى تخليص العلم من أية خرافات تعوق مسيرته، يعد أمرا جوهريا، ومطلبا ملحا على الجامعة أن تتجاوزه.

وثمة دروس هامة هنا للمؤسسة التربوية - الجامعة - فقد كانت الأجيال الماضية تتعلم مواضيع كهندسة "إقليدس" مع القناعة التامة بأنها كانت تمثل الحقيقة المطلقة. الآن نعرف أن هندسة "رايمان" و"لوبا تيشفان" صحيحة أيضا. وكل منها مبنية على مجموعة من البديهيات المستعملة، ومعنى ذلك أن العلم فى تغير ولا ينشغل بالحقائق المطلقة، بل هو يسعى إلى المعارف النسبية، وعلينا هنا أن ننشغل بتاريخ العلم وليس فقط بالنظريات العلمية مؤكدين أن الحقيقة نسبية ولا مجال فى العلم سواء على مستوى النظرية أو تاريخ العلم للمطلق.

لعل الجدول التالى رقم (٦) يوضح لنا أهمية توجيه العديد من الطلاب نحو دراسة العلوم الحديثة، علوم النقل والاتصالات والاهتمام بالعلوم الطبيعية والهندسية لأنه كما هو واضح فى الجدول على مستوى العالم العربى تدنى نسب الالتحاق فى مقابل ارتفاعها فى الدول المتقدمة أمريكا واليابان وإنجلترا، وأفضليتها فى دول مثل الصين والهند وجمهورية كوريا .. إن المقارنة بلا شك تؤكد أهمية التوجه نحو دراسات المستقبل.

جدول (٦)
القيد بالتعليم الحالى حسب مجال الدراسة
فى الأعوام (٩٠ / ١٩٩٥)

	البيان / الدولة	العلوم الطبيعية ٪ من المجموعة: العمرية ٢٠-٢٤ ١٩٩٠-١٩٩٥	العلوم الطبيعية: ٪ من الإناث ١٩٩٠-١٩٩٥	الرياضيات وعلوم الحاسب الآلى ٪ من المجموعة: العمرية ٢٠-٢٤ ١٩٩٠-١٩٩٥	الرياضيات وعلوم الحاسب الآلى: ٪ من الإناث ١٩٩٠-١٩٩٥	الهندسة ٪ من المجموعة: العمرية ٢٠-٢٤ ١٩٩٠-١٩٩٥	الهندسة: ٪ من الإناث ١٩٩٠-١٩٩٥	النقل والاتصالات ٪ من المجموعة: العمرية ٢٠-٢٤ ١٩٩٠-١٩٩٥	النقل والاتصالات: ٪ من الإناث ١٩٩٠-١٩٩٥
١- الدول العربية	الأردن	١,٤	٥٧,١	٢,٥	٤١,٣	٣,١	١٧,٧	صفر	..
	الإمارات	٥٠.	٧٦,٥	٠,٣	٦٦,٥	٠,٤	٢٢,٤	..	..
	تونس	١,٥	٣٧,٢	٠,٣	٢٢,١	٠,٨	١٦,٨	٠,١	٢٤,٢
	الجزائر	١,٤	٥٢,٧	٠,٨	٣٦,٠	٢,٥	٢٦,٦	صفر	١٣,٩
	سوريا	١,٤	٤١,٩	٠,١	٣٠,٧	١,٠	٣٢,٥	...	..
	مصر	٠,٥	٣٧,١	٠,١	٢٣,٨	١,٠	١٩,٨	..	..
	اليمن	٠,١	٣٣,٩	صفر	٢٦,٤	٠,٢	١٠,٥	..	..
	عمان	٠,٣	٦٢,٨	٠,١	٥٩,٠	٠,٤	٨,٩	..	..
	لبنان	١,٣٠	٥٢,٠	٠,٦	٣٧,٦	١,١	٢٠,٠	..	..
	المغرب	٢,٨	٢٩,٠	..	..	٠,١	١٣,٧	صفر	١,٧
	السعودية	١,٠	٥١,٢	٠,٣	٣٢,٤	٠,٥	٤,٦	٠,١	..
	موريتانيا	٠,٣	١٦,٤	صفر	١٣,٢	٠,١	٦,٦	..	..
٢- الدول المتقدمة	أمريكا	٢,٦	..	٢,٧	..	٤,٢	..	٠,٦	..
	اليابان	٠,٧	١٧,٦	٠,٢	٢٠,٢	٩,٠	١٠,٨	صفر	٦,٢
	انجلترا	٢,٦	٤٤,٤	٢,٢	٢٥,٢	٤,٧	١٢,٣	..	..
٣- الدول النامية	الصين	٠,١	..	٠,١	..	٠,٨	..	٠,١	..
	كوريا	٣,٨	٣٣,٧	٢,٨	٢٥,٩	١٣,٥	٩,٩	صفر	٣٥,٠
	الهند	١,١	٣٣,٣	..	..	٠,٣	٧,٩	..	..

◈ المصدر: البنك الدول: تقرير عن التنمية فى العالم لعام ١٩٩٩/٩٨ ، ص ص ١٧٩ - ١٨٠.

٢- الانـشغال بالمستقبل:

هناك ضرورة حياتية لأن يكون المستقبل نصب أعيننا واهتمامنا، فمن الخصائص الإنسانية عدم الاهتمام بالمستقبل، وتركيز الاهتمام على الحاضر والماضى، وبالمثل فإن الأحداث التى تجرى بعيدا عنا من ناحية المسافة أقل أهمية عندنا بكثير من الأحداث التى تجرى على مقربة منا. وبعبارة أخرى فإننا نسقط من الاعتبار أمورا زمنية، هى بالضرورة تؤثر فينا وترتبط مصالحنا بها بدرجة أو بأخرى.

وهذا الاتجاه معقول جدا ومقبول فى عالم غير مزدحم، بطىء التغير والحركة، أما فى عالم مزدحم سريع التغير والحركة، فإنه الإتجاه محفوف بالمخاطر والمحاذير، هو عمل أشبه ما يكون بالنزول مسرعا ليلا على طريق جبلية مزدحمة، ولكنها غير مضيئة وفى سيارة ذات أضواء أمامية خافتة.

٣- زخم المعلومات والمعرفة المتجددة:

فى الماضى القريب كانت القدرة على السيطرة على الطاقة مفتاحا للقوة. أما فى الغد فسيكون استخدام المعلومات هو السبيل إلى السلطة (المعرفة قوة). وسيكون الفقراء والضعفاء أولئك العاجزين عن استغلال المعلومات أكثر من كونهم أولئك الذين تعوزهم موارد الطاقة والثروة المادية، وسيثبت أن دور التعليم فى تنمية القدرة على الوصول إلى المعلومات أكثر أهمية من دوره فى تقديم المعلومات الأساسية، حيث إن وسائل الاتصال والحاسبات تعد امتدادات للجهاز العصبى والدماغ عند الإنسان، وعلى هذا فهى أكثر أهمية من الأدوات الميكانيكية التى هى امتداد للعضلات والذراعين والساقين.

وفى المستقبل فإن الشخص المتعلم والعاجز عن الوصول إلى المعلومات عن طريق الحاسب قد يكون معاقا كالأمى فى عالم صناعى، وخلال جيل من الآن فإن المنزل الذى يخلو من أجهزة الحاسب الآلى سيكون مماثلا للمنزل الخالى من الهاتف هذه الأيام. كما أن مكتبة أيامنا هذه ستكون فى متناول يد الفرد فى المنزل، تماما كالطقس وحالة الجو والوقت الذى نستطيع الآن معرفتها بإدارة قرص الهاتف، ولعل ذلك يطرح التحدى التالى:

٤- ماذا نعلم وكيف نعلم:

هل نستطيع أن نعلم أبناءنا ما لم نعلمه أو نتعلمه نحن؟! هل يستطيع الجيل الراهن من المصريين أن ينتج من خلال نظام التعليم ووسائطه المختلفة جيلا أفضل من حيث الاستجابة لتحديات لم نفهمها ولم ندرك كنهها ولم ننتج فى مواجهتها رؤية مبدعة أو خلاقة أو حتى مغايرة؟!

ماذا نعلم الأجيال الجديدة من أبناءنا، إذا كانت الأجيال المسئولة الراهنة، قد اختلط عليه الأمر، ولم تمسك بتلابيب رؤية مبدعة وإيجابية للعلم ومتغيراته ولدور بلادنا فى الحضارة العالمية، وإذا كانت هذه الأجيال ممزقة بالحيرة بين تيارات ثقافية وفكرية وسياسية مضطربة، وإذا كانت معنوياته قد أصابها الفتور حيال وعود النهضة والتقدم، وإذا كانت فاقدة إلى حد كبير لحس الاتجاه (البوصلة)؟ ومن يقوم بهذا التعليم بالمعنى الواسع للكلمة؟ وبأى وسائط وقنوات وأدوات ومعارف؟[١٩].

كل هذه أسئلة مشروعة، ومشروعيتها ترتبط بجديتها، وتلقى على النظام التعليمى مسئولية بناء بشر قادرين على تجاوز واقعهم والسعى نحو أفق أرحب من الفهم والإدراك للدور المناط بنا القيام به وكذلك للدور المتوقع لأبنائنا وللأجيال القادمة.

فى القرن العشرين ازداد الشك فى "الدوجما" بفضل نظرية "الكوانتم" التى نشأ عنها مبدأ اللاتعين "لهيزنبرج". واللاتعين يعنى اللايقين وبالتالى يعنى عدم مشروعية ملكية الحقيقة المطلقة. والنتيجة بزوغ اللادوجماطيقية فى مواجهة الدوجماطيقية. من شأنها نفى المحرمات الثقافية. وقد واكب هذا النفى بزوغ ثلاث ظواهر. الكونية والكوكبية والاعتماد المتبادل. الكونية تعنى إمكان رؤية علمية عن الكون استنادا إلى الثورة العلمية والتكنولوجية، فقد أصبح من الممكن أن يرى الإنسان الكون من خلال الكون، وذلك بفضل غزو الفضاء. وكان من قبل ذلك يرى الكون من خلال الأرض. كما أصبح من الممكن أن يرى الإنسان الأرض من خلال الكون فتبدو له وكأنها وحدة تقسيمات. الأمر الذى يلزم فيه الاعتماد المتبادل بين الشعوب والأمم. ولهذا

فإن التفكير التقليدى لم يعد صالحا لمواجهة هذه الظواهر. ومن هنا ضرورة الإبداع للكشف عن حلول جديدة. وإذا أضيف الإبداع - كما يرى مراد وهبة - كبعد رابع للأبعاد الثلاثة الأخرى وهى: الكونية والكوكبية والاعتماد المتبادل كان لدينا ما يمكن تسميته ويسميه فعلا "مراد وهبة" رباعية المستقبل [٢٠] .

وفى إطار هذه الرباعية ينبغى إعادة النظر فى العقل والحقيقة. فالرباعية تتأسس على إحداث التغيير لأن الإبداع بعد أساسى. وإذا كان العقل بحكم طبيعته مبدع. فالرباعية متسقة بالضرورة مع العقل المبدع. وإذا كان العقل المبدع فى تعريف "مراد وهبة": "هو القادر على تكوين علاقات جديدة من أجل تغيير الواقع" فالعلاقة إذن هى بين العقل والتغيير. وحيث إن الحقيقة تستلزم نوعا من الثبات فليس ثمة علاقة بين العقل والحقيقة.

وتأسيسا على ذلك ينبغى إعادة النظر فى النظام التعليمى القائم، إذا هو يدور على تلقين الحقيقة من جانب المعلم وتذكر الحقيقة من جانب المتعلم. وفى إطار هذه العلاقة نشأت اختبارات الذكاء. أى أن صياغة هذه الاختبارات تمت فى إطار ما هو حادث فى العملية التعليمية من تلقين وتذكر، ابتداء من "ألفريد بينيه" و"هنرى بيرون" فى فرنسا، و"لويس ترمان" فى أمريكا، و"سيرل بيرت" و"ايزنك" فى إنجلترا [٢١] .

واستنادا إلى ما سبق فإنه يمكن القول بأن النظام التعليمى القائم فى جامعاتنا ومعاهدنا ومدارسنا يستند إلىٰ ثلاثية التلقين والتذكر والذكاء .. وبالتالى يصبح من حقنا القول بأن هذا النظام برمته ليس صالحا للبقاء فى إطار "رباعية المستقبل" وإذا كانت هذه الرباعية لا تستقيم إلا بالإبداع، كان لزاما علينا تأسيس نظام تعليمى جديد يقوم على الإبداع وليس على الذكاء، وبالتالى لا يقوم على التلقين والتذكر.

ومن أهم الإشكاليات التى سوف تواجه تأسيس النظام التعليمى المرتجى، تلك الإشكالية القائمة الآن بين انفجار المعرفة وانفجار السكان. فانفجار المعرفة نقلة كيفية بينما انفجار السكان نقلة نوعية. وهنا يثار سؤالان [٢٢] :

⊙ ماذا نعلم فى ضوء انفجار المعرفة؟

⊙ وكيف نعلم فى ضوء انفجار السكان؟

وهنا ثمة مفارقة وهى أننا نقول عن انفجار المعرفة أنه نقلة كيفية، والسؤال عنه كمى، ونقول عن انفجار السكان أنه نقلة كمية والسؤال عنه كيفى. ولعل تلك الإشكالية بتداعياتها تعد عقبة فى حاجة إلى إدراك جديد ووعى بدور التعليم وتكوين المعارف والنظر إلى الحقيقة .. الخ.

إننا نطلب الكثير من الجامعة، فعليها تضطلع بدورها الرئيسى والتقليدى المتمثل فى إعداد الكوادر وتدريب الأطر. ويفترض بها تشجيع تكافؤ الفرص التعليمية، بفتح أبواب التعليم العالى والجامعى أمام الفئات الاجتماعية الأقل حظا من السكان، وكذلك ينتظر منها أن تسهم فى توسيع حدود المعرفة عن طريق بحوث رفيعة النوعية والجودة وأن تخدم الاقتصاد الوطنى من خلال بحوث ودراسات تنفع الصناعة والتجارة[٢٣] . وإن الأعباء الملقاة على عاتق الجامعة كبيرة وكثيرة، ولذلك فإن الخروج بها من مأزقها ليس قاصرا على المشتغلين بالعلم التربوى والخبراء، ولكنه يجب أن يكون أحد الشواغل الأساسية للعمل الوطنى من كافة قوى المجتمع التى تسعى نحو تغيير الواقع إلى واقع أفضل يحقق مصالح الغالبية من الناس، ويسعى إلى إيجاد مكان لوطننا تحت الشمس. وذلك من خلال مشروع وطنى يصوغه ويحمله على أكتافه المثقفون المبدعون فى مصر، وليس الجهاز البيروقراطى المسئول وظيفيا عن نظام التعليم، فكل مشروع إصلاح يجب أن يقوم على كاهل كتلة اجتماعية وتاريخية، وهى فى حالة التعليم فى وطننا تتمثل فى المبدعين فى مجال الثقافة والعلوم والتكنولوجيا ويجب أن تمتد مسئولية هذه الكتلة إلى جميع الوسائط التعليمية: بدءا من صياغة المناهج والمقررات الدراسية القادرة على النهوض بمضمون العملية التعليمية مرورا بالحديث المباشر إلى الطلاب فى مدارسهم وجامعاتهم، وانتهاء بدور وسائل الإعلام ومراكز اتخاذ القرار. وبدون ذلك فإن محاولات إصلاح وتطوير التعليم من خلال الجهاز البيروقراطى محكوم عليها بالفشل، الأمل الذى يجب أن نمسك بتلابيبه هو قيام جماعة المثقفين والوطنيين والتربويين الذين يملكون رؤية للمستقبل بتحمل مسئولية تطوير وإصلاح التعليم.

المصادر والهوامش

١- شبل بدران، **سياسة التعليم فى الوطن العربى**، (الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٢)، ص٤٢.

٢- حامد عمار، **الجامعة بين الرسالة والمؤسسة**، (القاهرة، الدار العربية للكتاب، ١٩٩٥) ص٣٦ ملحق رقم (٣).

٣- أحمد صيداوى، **الغزو التربوى الغربى**، (مجلة الفكر العربى، العدد ٢١، السنة الثالثة، ١٩٨١) ص٢٢٥.

٤- حامد عمار: **الجامعة بين الرسالة والمؤسسة**، مرجع سابق، ص١٣٥.

٥- أحمد فتحى سرور، **استراتيجية تطوير التعليم فى مصر**، (القاهرة، وزارة التربية والتعليم، يوليو ١٩٨٧)، ص٢١٥.

٦- محمود أحمد موسى، **خلفيات النظام التعليمى العربى وفلسفته**، (المستقبل العربى، العدد ٤٢-٤٤، ١٩٨٢) ص ص ٨-٩.

7- Ivan, Illich, **Deschooling Society**, (N. Y. Penguin Books, 1973) P. 116.

٨- محمود أحمد مرسى، **خلفيات النظام التعليمى العربى وفلسفته**، مرجع سابق، ص١١.

٩- محمد محى الدين، **ترشيد التعليم العالى ورفع كفاءته**، الأهرام فى ١٩٩٦/٥/٢٧

١٠- جورج بوش، **أمريكا عام ٢٠٠٠ استراتيجية للتربية**، ترجمة محمد عزت عبد الموجود (قطر، مركز البحوث التربوية، ١٩٩٢) ص ٣٤-٣٦.

١١- عبد الفتاح تركى، **مستقبل الجامعات العربية بين قصور واقعها وتحديات الثورة العلمية: جدل البنى والوظائف**. (مؤتمر: التعليم العالى فى الوطن العربى - آفاق مستقبلية - القاهرة، رابطة التربية الحديثة، ٨-١٠ يوليو ١٩٩٠)، ص١٢٦.

١٢- المرجع السابق، ص ١٣٠-١٣٢.

١٣- مراد وهبة، **فلسفة الإبداع**، (القاهرة، دار العالم الثالث، ١٩٩٦) الفصل الخامس.

١٤- جورج بوش، **أمريكا عام ٢٠٠٠، استراتيجية للتربية**، مرجع سابق ص٣١-٣٢.

١٥- المرجع السابق، ص٣٣.

١٦- تورستن هورسين، **فكرة الجامعة: أدوارها الجديدة، أزمتها الحاضرة وتحديات المستقبل** (مجلة مستقبليات، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو، العدد ٧٨، ١٩٩١)، ص٢٠٤.

١٧- المرجع السابق، ص ٢١٣.

١٨- هارولد لنستون، **مستقبل التربية: نظرية عالمية على المدى البعيد فى: مستقبل التربية وتربية المستقبل** (تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٧) ص ٢٨١-٢٩١.

١٩- محمد السيد سعيد، **التعليم: العزل البيروقراطى أم الفتح الثقافى**، الأهرام فى ١٩٩٦/٥/٢٧.

٢٠- مراد وهبة، **فلسفة الإبداع**، مرجع سابق ص ٩٢-٩٣.

٢١- المرجع السابق، ص٩٤.

٢٢- المرجع السابق: ص٩٤.

٢٣- تورستن هوسين، **فكرة الجامعة**، مرجع سابق، ص٢١٥.

الفصل الثالث

التجديد فى تطوير التعليم الجامعى

▣▣ مقدمة ▣▣

لا يختلف اثنان على أن للتعليم بصفة عامة والتعليم الجامعى بصفة خاصة فى حياة الأمم وفى مستقبلها شأن عظيم الخطر بعيد الأثر (أو هكذا ينبغى أن يكون)، ولذلك أصبحت الجامعات فى العصر الحديث من المقومات الرئيسية للدولة العصرية، وأصبح إنشاء مثل هذه المؤسسات فى جميع الدول على اختلاف أحجامها ومستويات نموها من أهم أولوياتها.

فالجامعة تمثل القيادة الفكرية والعلمية فى المجتمع (بما يتوافر لديها من كوادر مؤهلة تأهيلا عاليا)، فهى بيت الخبرة ومعقل الفكر فى شتى صوره وأصنافه، ورائدة التطور والإبداع وصاحبة المسئولية فى تنمية أهم ثروة بشرية يمتلكها المجتمع وهى الثروة البشرية [(١)].

وإذا كان أى تطوير أو تحديث فى المجتمع لابد له أن ينعكس على مختلف المؤسسات الاجتماعية بحيث تتطور هذه المؤسسات بالدرجة التى تجعلها قادرة على مواكبة هذا التطوير، ومن ثم تصبح قادرة على المشاركة فى الإسراع

بمعدلاته وتضخيمها[٢] فإن تطوير التعليم الجامعى وتحديث مؤسساته يعد أحد الحلول المنطقية لخروج التعليم الجامعى من أزمته، وفى نفس الوقت لمواجهة التحديات المستقبلية المختلفة.

فالتعليم الجامعى يواجه فى الوقت الراهن تحديات ومتغيرات عديدة توجب مراجعة أهدافه وفلسفته وتنظيماته ومناهجه وعلاقته بالمجتمع الذى يوجد فيه، ومواجهة التعليم الجامعى لهذه التحديات ليس الغرض منه الاقتصار فقط على حل مشكلاته الحاضرة، وإنما أيضا لمواجهة مشكلات المستقبل، خاصة وأن التعليم فى جوهره عملية مستقبلية فنحن عندما نعلم إنما نعلم للغد[٣] .

إن تطوير التعليم الجامعى لم يعد مجرد اختيار وإنما أصبح ضرورة تفرضها متغيرات الحاضر والمستقبل، فهو فى حاجة مستمرة لمراجعة فلسفته ونظمه وأساليبه لاستشراف آفاق المستقبل والتوافق معها ضمانا لإقامة نظام تعليمى ينشئ المستقبل ويوجهه بدلا من نظام ينتظر أخطار المستقبل لكى يلهث وراءها بعد حدوثها فى محاولة للتكيف معها[٤] .

المتغيرات العالمية والإقليمية وانعكاساتها على التعليم الجامعى:

يواجه التعليم الجامعى الحالى العديد من التحديات والمتغيرات الآنية والمستقبلية - هذه التحديات تتنوع ما بين تحديات موجودة بالفعل، وتحديات من المتوقع حدوثها فهى مازالت تتجمع وفى سبيلها للتشكل والتبلور، وتحديات أخذت طريقها إلى التشكل بالفعل - لابد من التعرف عليها وعلى مدى انعكاسها على التعليم الجامعى قبل البحث عن التجديد فى تطوير التعليم الجامعى، فتطوير التعليم الجامعى والتعرف على جوانب هذا التطوير ومبررات حدوثه، لا يمكن أن يتم بصورة واضحة وصحيحة دون أن يسبق ذلك عملية استكشاف لمعالم الرؤية المستقبلية عالميا وإقليميا ومحليا، وما تتضمنه هذه الرؤية من متغيرات، وتتمثل أهم ملامح هذه الرؤية فى المتغيرات الآتية:-[٥]

- **النمو السريع فى المعرفة:** حيث بلغت معدلات تزايد المعارف والعلوم حدا لا سابق له، حتى أطلق البعض على هذا العصر "عصر الانفجار المعرفى"،

وهذا التزايد بات من الضخامة إلى الحد الذى يصعب على أى فرد متخصص - مهما حاول - أن يلم بكل ما ينتج من معارف فى مجال تخصصه، وقد أدى هذا النمو المعرفى إلى ظهور العديد من الاكتشافات والاختراعات والتى أحدثت بدورها تغيرا واضحا فى كيف المعرفة، بل وفى الحياة الإنسانية كلها.

- **الثورة العلمية والتكنولوجية:** والاتجاه المتزايد نحو استخدام الآلة فى مجالات الحياة المختلفة وتطور تكنولوجيا الآلات المتناهية فى الصغر والأدوات المعقدة، والأجهزة عالية الطاقة ذات التكلفة الزهيدة، والتى من المتوقع أن تقلب النظم الاقتصادية رأسا على عقب، وأن تحدث تغيرات جوهرية فى البيئة الطبيعية والاجتماعية وثورة فى الرعاية الصحية، وفى مجالات الدفاع، وغزو الفضاء، والتعليم وطرائقه، إضافة إلى ما أثاره التقدم الهائل فى مجال الهندسة الوراثية من قضايا أخلاقية بخصوص التلقيح الصناعى ونقل الأعضاء وبنوك الأعضاء البشرية، وهو ما يتطلب إعادة نظر وصياغة جديدة للقوانين والمفهومات بل إن الأمر قد يتعدى ذلك إلى البحث عن مفهوم جديد للحياة ذاتها وللوعى والضمير.
- **التطور الهائل فى نظم ووسائل الاتصال والانتقال:** وهو ما جعل الأخبار والأفكار والمعلومات فى أى مكان فى متناول الأفراد بحيث يستطيعون الإلمام بما يجرى حولهم وحول غيرهم ممن يعيشون بعيدين عنهم بآلاف الأميال، وأصبح العالم اليوم كما يقال بحق قرية صغيرة بفضل التقدم الهائل فى وسائل الإعلام والأقمار الصناعية.
- **اتساع دائرة الديموقراطية :** وحرص الجماهير على الحصول على حقوقها الإنسانية ومن بينها التعليم بصفة عامة والتعليم الجامعى بصفة خاصة، الأمر الذى أدى إلى زيادة الطلب الاجتماعى على التعليم الجامعى.
- **التغيرات السريعة فى طبيعة المهن فى سوق العمل** نتيجة الاعتماد على التكنولوجيا الحديثة، حيث اختفت مهن وحرف، وغيرها فى طريق الاختفاء، وظهرت مهن وحرف جديدة اقتضتها ظهور المخترعات الحديثة،

فظهور الحاسبات الآلية - مثلا اقتضى ظهور عدد من المهن والأعمال المرتبطة بها، كذلك الحال بالنسبة لمجال الليزر والإلكترونيات والنشاط النووى ومجال الطيران - وغيرها.

- **الحرية الاقتصادية والتجارية** وانتشار مفاهيم الخصخصة[٦] واقتصاديات السوق ومبادءات القطاع الخاص والمنافسة، والاهتمام الشديد بعناصر الجودة الشاملة فى كافة مجالات الحياة بما فيها التعليم الجامعى.
- **زيادة طموح الأفراد** واختفاء الفوارق بين الريف والحضر وخروج المرأة إلى مجالات العمل وسعيها نحو مزيد من التعليم، وحركتها نحو المساواة فى الحقوق والواجبات مع الرجل.
- **ارتفاع كلفة التعليم الجامعى الجيد،** وتقلص مصادر التمويل التقليدية له خاصة مع الاتجاه الجديد المتمثل فى تضاؤل سلطة الدولة، والدعوة إلى التقليل من دورها فى تمويل بعض الخدمات، والتوسع فى تحميل تكلفة الخدمات العامة إلى المستفيد مباشرة، خاصة فى مجال التعليم الجامعى، حيث ارتفعت الأصوات التى تطالب بضرورة أن تخفف الدولة من أعباء مسئوليتها عن التعليم خاصة فى ظل الأزمة الاقتصادية، وتتيح للقطاع الخاص أن يشارك فيه، حتى ولو كانت هذه المشاركة تتضمن التعليم الجامعى.
- **التعاون الدولى وتشابك المصالح،** والذى ترتب على تطور نظم ووسائل الاتصال والانتقال وتلاشى المسافات والحدود، وارتباط أجزاء العالم ببعضها البعض، وهو ما انعكس بصورة مباشرة على العلاقات الدولية، فظهرت المنظمات والتجمعات الدولية وأصبح لها دورا كبيرا فى إبراز قوة المجتمع الدولى، فالتكتلات الاقتصادية والعالمية والإقليمية أصبح لها دور هام فى توجيه الاقتصاد العالمى. هذه المتغيرات والتحديات انعكست على التعليم الجامعى فى كافة جوانبه، وتمثلت أهم هذه الانعكاسات فى الآتى:

١- زيادة الطلب الاجتماعى على التعليم الجامعى، وما تبعه من زيادة عدد الملتحقين بالتعليم الجامعى وقد أدى ذلك إلى إنشاء العديد من الجامعات

الإقليمية، وظهور الجامعات ذات الأعداد الغفيرة، مع زيادة عدد الكليات التابعة لها، والعمل على تقديم خدمات التعليم الجامعى من خلال أنماط وبدائل ليست حكرا على الإطار المؤسسى التقليدى للجامعة أو الكلية، والتى تجعل التعليم العالى مفتوحا لفئات جديدة من الطلبة، وتتبع أساليب مرنة فى القبول، وتعتمد على التقدم فى وسائل الاتصال لتقديم هذه الخدمات للطلاب أصحاب الظروف الخاصة، والذين يزاولون مهنة ما، وليس لديهم الوقت أو المكان لمواصلة تعليمهم فى المؤسسات الجامعية التقليدية.

٢- إنشاء كليات ومعاهد جامعية جديدة تتصدى لتدريس التخصصات والعلوم الجديدة التى يتطلبها سوق العمل، وتخريج المتخصصين فيها، والاهتمام بالدراسات التكنولوجية فى التعليم الجامعى، من خلال إنشاء كليات للتكنولوجيا بكل جامعة، أو استحداث جامعات تكنولوجية، أو ربط الجامعات بمؤسسات الإنتاج والخدمات التى تستفيد من الخريجين، والاهتمام بالنواحى المهنية أو العملية فى مناهج التعليم الجامعى.

٣- ظهور تخصصات بينية تجمع بين أكثر من تخصص علمى وتعود إلى أكثر من منهج بحثى [(٧)]، بما يسهم فى تنشيط حركة التزاوج العلمى بين التخصصات المختلفة، وجعل الحواجز بين الأقسام العلمية الجامعية المختلفة والمتناظرة داخل الجامعة، أو بين العلوم الأساسية والعلوم الإنسانية غير موجودة، بما يتيح التكامل بين ضروب المعرفة فى مواجهة مشكلة معينة، أو وضع تنظيم اجتماعى واقتصادى معين، يسمح بتقديم تربية متداخلة التخصصات سعيا وراء خدمة مجالات البحث العلمى والتدريس، وتلبية لاحتياجات المجتمع الحالية والمستقبلية.

٤- الأخذ بفلسفة التعليم المستمر فى التعليم الجامعى، وذلك من خلال العمل على أن يكون للتعليم الجامعى دورا هاما فى تأهيل خريجيه أو الكوادر العاملة فى سوق العمل ورفع كفايتهم المهنية والعلمية.

٥- البحث الدؤوب عن مصادر بديلة أو إضافية لتمويل التعليم الجامعى (فالموارد المالية المتاحة للجامعات فى ظل تنظيماتها الحالية لا تفى بتقديم تعليم جامعى جيد) وذلك بأن يتحمل الطلاب جانبا من التكاليف الدراسية

Cost Recovery[٨] أو بتقديم الجامعات لبعض الاستشارات أو الخدمات للمجتمع مقابل الحصول على بعض الموارد المالية نظير هذه الخدمات (الجامعة المنتجة)[٩]، والبحث فى طرق أو أساليب لترشيد بنود الإنفاق على التعليم الجامعى واستخدام موارده المالية الاستخدام الأمثل من خلال العمل على استحداث صيغ جديدة للتعليم الجامعى تعتمد على أساليب تكنولوجية رخيصة بالقياس إلى الأعداد الكبيرة المستفيدة منها.

٦- الاهتمام بعوامل الجودة أو النوعية الرفيعة فى أنظمة التعليم الجامعى من خلال وضع نظام - أو تحديد مجموعة من الإجراءات - لضمان تحقيق الجامعة لمستويات أداء متميزة[١٠] والبحث فى بعض النماذج العالمية لقياس الأداء الجامعى وجودته.

٧- العمل على تحقيق مزيد من الاتصال والتعاون بين الجامعات ومعاهد التعليم العالى على مختلف المستويات الإقليمية والعالمية[١١] من أجل تبادل الخبرات والمشاركة فى الموارد المتاحة وتبادل الطلاب الأساتذة، وللتقليل من هجرة العقول من الدول النامية إلى الدول المتقدمة، ولمواجهة تحديات المعرفة وثورة المعلومات والحرية الاقتصادية والتى أصبحت من أهم مخرجات القرن العشرين ومن أهم مدخلات القرن الواحد والعشرين.

٨- الاهتمام بتدريس اللغات الأجنبية بجانب الاهتمام باللغة القومية[١٢] بما يسهم فى الانفتاح على الحضارة المعاصرة مع المحافظة على الذاتية أو الهوية الثقافة للمجتمع، ويجعل الخريج متصلا بالثقافة العالمية ومنتميا لوطنه وثقافته.

التجديد فى التعليم الجامعى:

إن الحديث عن أشكال وأنماط التجديد فى التعليم الجامعى تقتضى الإشارة إلى ملاحظتين:

الأولى: تتعلق بأن تحديد ما هو تجديد فى مجال التعليم الجامعى ليس سهلا فبعض النماذج تعد تجديدية بالنسبة لبعض الدول والبلدان، غير أنها لا تعتبر أو لا تمثل تجديدا وتحديثا فى بعض البلدان الأخرى فاستخدام

المقررات الدراسية ونظام المواد الاختيارية وتطبيق نظام الساعات المعتمدة يعد من المظاهر التجديدية فى أغلب الدول العربية التى أعتمدت هذه الأنظمة، غير أنه فى كثير من البلدان يتم تطبيق هذه الأنظمة واستخدامها منذ فترات طويلة.

أما الثانية: فهى تتعلق بأن أشكال التجديد فى التعليم الجامعى التى تم إدخالها فى أنظمة التعليم فى العالم تتنوع وتتعدد، حيث يتعرض بعضها للإطار الفلسفى الذى تقوم عليه الجامعة، ويتعرض بعضها الآخر لبنية هذه الأنظمة، ويتعرض البحث الثالث للنماذج والمحتوى والطرائق، كما يتعرض بعضها لأنواع الشهادات والدرجات الممنوحة، كما يتعرض بعضها لإدارة أنظمة التعليم، ولذلك من الصعب التعرض فى هذا الفصل لكل أشكال التجديد فى التعليم الجامعى وأنماطه، والإشارة إلى كل الخبرات والتجارب الدولية، نظرا لتعددها وكثرتها، وسوف يتم فقط تناول أهم جوانب التطوير أو التجديد فى النواحى التالية:

أولا: التجديد فى الإطار الفلسفى الذى تقوم عليه الجامعة:

يمكن حصر أهم التجديدات فى هذا المجال فى ثلاث نقاط أساسية:

١- إن الجامعة أو التعليم الجامعى لم يعد قاصرا على الصفوة بل بات مفتوحا لعدد كبير من الأفراد، فالجامعة مرت بثلاث مراحل أو أطوار تبعا للجمهور الذى تستهدفه، بدأت بمرحلة الجامعة للنخبة، تلاها مرحلة الجامعة للعدد الأكبر من الطلاب، وأصبحت فى المرحلة الحالية وهى الجامعة للجميع [١٣] وقد تجسد ذلك فى شعار "التعليم العالى للجميع" [١٤] لقد انتهى عصر التعليم الجامعى للنخبة أو كمصفاة للمتقدمين، وصار حقا مكتسبا للجماهير التى تمارس ضغوطها من أجل الحصول عليه، فقد بلغت نسبة الملتحقين بالتعليم الجامعى فى الفترة من ٨٦ إلى ١٩٨٨ فى الولايات المتحدة إلى ٥٩,٦٪ من مجموع السكان فى الفئة العمرية ١٨-٢٣ عاما وفى كندا إلى ٦٢,٣٪، والأرجنتين ٤٠,٨٪، كوريا الجنوبية ٢٧,٢٪ وفى مصر ١٩,٨٪ [١٥].

٢- إن الجامعة أو مؤسسات التعليم العالى لم تعد مؤسسات حكومية فقط أو

من مسئوليات الدولة فقط، وإنما ظهرت الجامعات الخاصة[(١٦)] فى محاولة لمقابلة زيادة الطلب الاجتماعى على التعليم الجامعى، ولتقديم تعليم جامعى على درجة عالية من الجودة، وتتمثل أنماط تخصيص التعليم الجامعى عالميا فى أربع فئات أو صيغ تتفاوت ما بين التخصيص الشامل للتعليم العام، بحيث يتولى القطاع الخاص تمويل الجامعات وإدارتها دون أى تدخل من الدولة، وبين تلك المؤسسات الجامعية التى يتولى القطاع الخاص والأهلى تأسيسها وإدارتها، ولكنها تستمد تمويلها من القطاع العام بشكل شبه كامل تقريبا، وبينهما تخصيص شديد يفترض استرداد كامل تكلفة التعليم العالى الرسمى من المنتفعين به، وشكل رابع معتدل من التخصيص تتولى الدولة بموجبه مسئولية التعليم وتلجأ فى الوقت نفسه ضمن حدود معقولة إلى مصادر التمويل الخاصة[(١٧)].

٣- لم تعد الجامعة قاصرة فى أهدافها على إعداد الخريجين وإجراء البحوث الأكاديمية وإنما تجاوزت ذلك إلى الاهتمام بالتعليم المستمر وتقديم خدماتها للمجتمع[(١٨)] من خلال الخدمات الاستشارية عن طريق فتح مكاتب استشارية متخصصة (مراكز الخدمة العامة) فى الكليات (وحدات ذات طابع خاص) والقيام ببعض النشاطات الإنتاجية التى تعزز العملية التعليمية وتزيد من معرفة طلبتها بخواص ومتطلبات العمل الميدانى.

▣▣ ثانيا: التجديد فى أهداف التعليم الجامعى:

لقد مضى العهد الذى كانت الجامعات ومؤسسات التعليم العالى تجد فيه نفسها مسئولة فقط عن تكوين الباحثين وإعداد العلماء الذين يتفرغون للعلم والمعرفة باعتبارها هدفا فى حد ذاتها، ولكن هذه الأهداف تطورت وسوف تتطور فى المستقبل، وستكون الأولوية فى جامعة المستقبل للأهداف التالية:

فيما يتعلق بالتعليم:

- ▣ تعليم الطالب كيفية التعلم الذاتى والتقويم الذاتى.
- ▣ اكتساب الطالب الاستقلالية الإبتكارية والقدرة على الإبداع.
- ▣ اكتساب الطالب القدرة على التحكم فى التغير.

- اكتساب الطالب القدرة على المشاركة فى تنمية مجتمعه.
- اكتساب الطالب الرغبة فى الاستمرار فى التعليم.
- اكتساب الطالب القدرة على تحديد ما يريد أن يكون عليه، والقدرة على تنمية شخصيته[(١٩)].

فيما يتعلق بخدمة المجتمع والتعليم المستمر[(٢٠)]:

- تدريب العاملين بمؤسسات المجتمع المختلفة على الجديد فى مجال عملهم، وإتاحة فرص التدريب التحويلى لهم.
- معاونة مؤسسات المجتمع المختلفة فى حل ما تواجه من مشكلات من خلال الدراسات والبحوث العلمية.
- الانفتاح على الثقافات الإنسانية عند الشعوب الأخرى بما يسهم فى تشجيع التعاون الدولى، وتدعيم فرص السلام بينهم.
- الإسهام فى حل المشكلات العالمية التى تواجه المجتمعات وتشجيع التعاون الفكرى على المستوى الدولى.
- إتاحة الفرص أمام الراغبين فى مواصلة الدراسة الجامعية فى تحقيق أهدافهم.
- تزويد الدارس أو الباحث بالمعارف والخبرات التى تمكنه من معرفة أصول ثقافته وتراثه الوطنى.

وفيما يتعلق بالبحث العلمى:

- المساهمة فى مجالات العلم والتكنولوجيا والإضافة إليها.
- الربط بين نوعية البحوث العلمية ومشاكل المجتمع المحلى.
- إجراء البحوث البينية التى تعالج بعض المشكلات المتداخلة من خلال أكثر من تخصص.
- التعاون العلمى مع الجامعات العربية والأجنبية.

⊙ تدريب الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على طرائق البحث وأساليبه الحديثة.

▣▣ ثالثا: التجديد فى أنماط التعليم الجامعى وبنيته:

إن التجديد فى فلسفة التعليم الجامعى وأهدافه، فرضت ضرورة العمل على تجديد بنيته وأنماطه من خلال العمل على تطوير الأنماط السائدة، أو اقتراح أنماط جديدة تتفق والأهداف الجديدة له، وتتمثل أهم هذه التجديدات فيما يلى:

١- تقسيم الجامعات الكبيرة كثيرة العدد إلى جامعات صغيرة أو متوسطة العدد أو فك هذه الجامعات إلى عدة حرم جامعية Multicamps Universities، فجامعة السربون فى فرنسا صارت ١٣ جامعة، كل واحدة يلتحق بها عدد من الطلاب يتراوح بين ٦ آلاف على الأقل، ولا يزيد عن ٣٥ ألف طالب.

٢- الأخذ بفكرة الجامعة التخصصية بحيث تتحول الجامعة الأم إلى عدد من الجامعات فتصبح إحداها جامعة طبية، وأخرى هندسية، وثالثة زراعية، ورابعة للعلوم الإنسانية، وخامسة تربوية - وهكذا، وهذا النمط سائد فى كثير من جامعات الدول المتقدمة، حيث نجد جامعات تكنولوجية فى كثير من الدول من بينها أستراليا، والنمسا وفرنسا وألمانيا واليابان والولايات المتحدة الأمريكية، وفى اليابان نجد جامعات تخصصية متنوعة مثل جامعة أوزاكا للدراسات الأجنبية، وجامعة طوكيو للطب وطب الأسنان، وجامعة طوكيو الوطنية للفنون والموسيقى، وجامعة طوكيو للمصايد[(٢١)].

٣- إنشاء مراكز وكليات للدراسات العليا يختص كل مركز أو كلية منها بمجال تخصص معين يتناسب مع طبيعة اهتمامات القطر الذى يوجد فيه، وتصبح مراكز للتميز والتفوق الرفيع Centers of Excellence كما هو الحال فى معهد ماستشوستس للتكنولوجيا (M.I.T) بالولايات المتحدة الأمريكية، وجامعة موسكو، ومدرسة الرياضيات العليا فى فرنسا ... وغيرها[(٢٢)].

٤- إنشاء جامعة للدراسات العليا تكون قادرة على تقوية الأسس العلمية والتكنولوجية فى مجالات البحث والتطوير، وتفسح المجال لمزيد من الدراسات البينية Interdisciplinary والمتجاورة Trans-Disciplinary والعرضية Cross - Disciplinary.

٥- التوسع فى مؤسسات التعليم العالى عن بعد Distance Higher Education، والذى يستثمر وبشكل موسع التقنيات التربوية الحديثة مثل الراديو والتليفزيون، والأقمار الصناعية والحاسبات الآلية، فى تعديل الطرائق التقليدية فى التعليم، والوصول إلى الفئات الجديدة من الطلاب التى لا تستطيع الوصول أو الحضور إلى مؤسسات أو مراكز التعليم والتعلم بالطرق التقليدية [٢٤] - وقد تم البدء بإنشاء أقسام للتعليم عن بعد ضمن إطار الجامعات التقليدية حتى يتم التمكن من اكتساب الخبرات الكافية فيه [٢٥] - ومن أهم الأنماط الجامعية غير التقليدية التى تعتمد على هذه الفكرة ما يلى:

- **الجامعة المفتوحة Open University**: وهى نمط من الأنماط المؤسسية المستخدمة فى التعليم العالى فى كثير من البلدان (ومن بينها مصر) [٢٦] يمكن الطلاب من الحصول على الشهادة الجامعية للطلاب البالغين غير المتفرغين، وفرص الالتحاق بها متاحة للجميع، دون التقيد بشروط السن أو المؤهلات العلمية.

- **جامعة الهواء University of Air**: الجامعة التربوية الإذاعية التليفزيونية، الجامعة الإذاعية التليفزيونية وغيرها من الأنماط التى تعتمد على وسائل الإعلام والاتصال فى توصيل خدمات التعليم العالى إلى الطلاب فى أماكن تواجدهم [٢٧].

- **الجامعة بدون جدران University Without Walls**: وهى مؤسسة مستقلة لها كيانها القانونى المستقل تقوم بتنظيم دراسات جامعية تلقى عبر الأثير فى شكل برامج إذاعية مسموعة ومرئية دون أن يكون لهذه المؤسسة مبان أو منشآت تمارس فيها العملية التعليمية، حيث يتم توصيل المعرفة إلى الطلاب فى أماكنهم، وتخصص قاعات أو مراكز إقليمية لهم تتوافر فيها أجهزة الإذاعة المسموعة والمرئية والأشرطة المسجلة وغيرها من الوسائل التعليمية الحديثة [٢٨].

٦- التوسع فى مؤسسات التعليم العالى التعاونى Cooperative Higher Education فهذه المؤسسات تسهم فى زيادة مساهمة المؤسسات الإنتاجية فى تحقيق أهداف النظام التعليمى والمساهمة فى كلفته المالية بالإضافة

إلى زيادة الربط بين التعليم والعمل المنتج، وتوسيع فرص التعليم العالى أمام فئات جديدة من المجتمع، ويمكن أن يتم هذا التوسع من خلال تشجيع مؤسسات الإنتاج ذاتها على إنشاء معاهد وكليات للتعليم العالى تشرف عليها إشرافا كاملا من النواحى المالية والإدارية، وفى نفس الوقت تتعاون مع الجامعات ومؤسسات التعليم العالى فى تسيير النواحى الأكاديمية والفنية (٢٩) .

٧- التوسع فى مؤسسات التعليم العالى قصير الدورة Short Cycle Higher Education: المؤسسات قصيرة الدورة هى تلك المؤسسات التى تستمر مدة الدراسة فيها أقل من أربع سنوات (ما بعد المرحلة الثانوية) وتوجد هذه المؤسسات تحت مسميات متعددة منها كليات المجتمع، Community Colleges، الكليات الصغيرة، المعاهد الفنية، البوليتكنيك، المعاهد المتوسطة، المعاهد الجامعية التكنولوجية .. وغيرها، وتختلف هذه المؤسسات باختلاف البرامج التى تقدمها فبعضها كليات متخصصة مثل كليات إعداد المعلمين، وبعضها لكليات متعددة التخصصات مثل البوليتكنيك (٣٠) .

ومما تجدر الإشارة إليه أن التوسع فى هذه المؤسسات يمكن أن يسهم فى تخفيف الضغط على المؤسسات الجامعية التقليدية كما أن هذه المؤسسات تتلاءم مع متطلبات سوق العمل، وترتبط ارتباطا فعالا بالمجتمع.

٨- التحول من نظام الكليات كوحدة علمية للجامعة إلى الأقسام كوحدات علمية، باعتبار الأخيرة أكثر مرونة، وأكثر قدرة على التكيف مع طبيعة التحولات العميقة فى طبيعة المعارف الإنسانية، وقدرتها على رفع الإنتاجية العلمية لأعضائها من خلال توفير فرص وبواعث متنوعة (٣١) .

٩- إدخال تغييرات فى نظم الدراسة بحيث لا تقتصر على الطالب النظامى، وإنما تتيح الفرص للدراسات المسائية، وللدراسة بعض الوقت، أو التعليم المتناوب Elterneted Education والدراسة من الخارج (نظام الانتساب الموجه Guided Affiliation) وذلك على النحو المتبع فى جامعة لندن فى المملكة المتحدة، وجامعة كيوبيك فى كندا، التى وصل عدد الطلاب الدارسين بها فى عام ١٩٨٧ بعض الوقت إلى ٤٩٨٤٠، بينما اقتصر عدد الدارسين كل الوقت على ٢٧٨٧٠ طالبا فقط (٣٢) .

رابعا: التجديد فى العملية التعليمية الجامعية:

تتمثل أهم التجديدات التى يتوقع أن تحدث للعملية التعليمية الجامعية فى النواحى التالية:

- التحول من نظام العام الأكاديمى الكامل إلى نظام الفصول الدراسية (الفصل الدراسى المحدد، الفصل الدراسى ذو الساعات المعتمدة)، مع العمل على توفير الظروف الملائمة لتطبيقه[٣٣] نظرا لما يحققه نظام الفصول الدراسية من فوائد عديدة تتعلق بالطالب وعضو هيئة التدريس، والعملية التعليمية الجامعية.
- الأخذ بالتقنيات الحديثة فى طرق التعليم والتعلم مثل الأقمار الصناعية وشبكات البريد الإلكترونى والتخاطب المرئى، وشرائط الكاسيت والفيديو التعليمية وشبكات الحاسب الآلى .. وغيرها من الوسائل السمعية والبصرية الحديثة[٣٤]، وفى هذا المجال تحرص كل جامعة على إنشاء مركز لتقنيات التدريس يشتمل على دوائر مغلقة للإذاعة والتليفزيون، وشبكة كمبيوتر، واستديو سينمائى ووحدة للوسائل التعليمية السمعية والبصرية، يضم خبراء ومتخصصين فى الإخراج والإنتاج والتعلم الذاتى والبرنامجى[٣٥].
- تطوير طرق واستراتيجيات التدريس بحيث لا تقتصر فقط على الطرق التقليدية (المحاضرة) إنما تمتد لتشمل استخدام استراتيجيات فاعلة كالتعلم الذاتى، والتعلم بالتمكن، والتعلم بحل المشكلات والتعليم البرنامجى وطريقة الموديولات (تفريد التعليم) الحزم التعليمية وغيرها من الطرق التى تهتم بالفهم وتربط بين النظرية والتطبيق، وتهتم بالإبداع واستقلالية التفكير وإتاحة فرص التعلم الذاتى[٣٦].
- التطوير المستمر للمناهج والمقررات الدراسية بحيث تلاحق تفجر المعرفة وتجد مكانا للدراسات البينية والتخصصات الجديدة فمن المتوقع أن يتضمن المحتوى بالإضافة إلى العلوم التقليدية، مجالات البيئة وتطويرها وكذلك مجالات المعلوماتية، وموضوعات الطاقة بكل صورها ومهارات استخدامها وترشيد هذا الاستخدام، والحفاظ عليها، وطرائق البحث عن مصادر

متجددة، وموضوعات تتعلق بعناصر الثقافة القومية دون إغفال اللغات الأجنبية أو الثقافة العالمية المعاصرة، كل ذلك ضمن إطار متشابك يوضح وحدة المعرفة أكثر من معالجات تجزيئية غير مترابطة (٣٧) هذا التطوير يمكن أن يتم من خلال مجالس الأقسام أو من خلال مجالس استشارية تضم بعض رجال الأعمال ومجموعة من الخريجين بالإضافة إلى المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس للعمل على تطوير المناهج وفق متطلبات سوق العمل.

- الاهتمام بالتقويم المستمر لكل جوانبه التعليمية، الطالب، الأهداف، المحتوى التعليمى، طرق التدريس وتقنياته، إضافة إلى أساليب وأدوات التقويم والامتحانات، وألا يقتصر الأمر فى تقويم الطالب على قياس قدرات الحفظ فقط وإنما يمتد إلى الفهم والتحليل والنقد، وإلى قياس القدرة على أداء المهارة المطلوبة، الكشف عن مدى إيمانه بالاتجاهات الجديدة (٣٨).
- توجيه مزيد من الاهتمام بالخدمات الطلابية والتى تتمثل فى العمل على توفير الرعاية النفسية والتوجيه التربوى والعلمى للطلاب، إضافة إلى الرعاية الصحية ورعاية المعوقين والمتفوقين وغيرها من الخدمات التى تسهم فى توفير المناخ المناسب للعملية التعليمية.

خامسا: التجديد فى تنمية أعضاء هيئة التدريس بالجامعة:

لا يستطيع التعليم الجامعى أن يجابه التحديات الآنية والمستقبلية إلا بتنمية أعضاء هيئة التدريس على نحو يعينهم على الاضطلاع بما يتوقع منهم من أدوار ومسئوليات، وفى الغالب يتم ذلك من خلال اتباع الآتى:

١- الاهتمام بالإعداد التربوى لأعضاء هيئة التدريس (٣٩) وذلك من خلال الإجراءات التالية:

أ- تنظيم حلقات أو دورات تدريبية تجديدية بهدف تزويد أعضاء هيئة التدريس بكفايات تقويم كل عناصر العملية التعليمية بل وعناصر النظام الجامعى ككل، وغيرها من الكفايات التى يمكن أن تسهم فى مساعدة المعلم الجامعى على أداء مهامه العلمية والتربوية (٤٠).

ب- النص فى لوائح وقوانين تنظيم الجامعات على جعل الإعداد التربوى شرطا مسبقا لالتحاق عضو هيئة التدريس بالعمل الجامعى.

جـ- إنشاء وحدات أو مراكز للتدريس الجامعى فى كل جامعة تكون مستقلة أو ملحقة بكليات التربية ويكون هدفها تطوير النشاطات التدريسية خاصة نظم الامتحانات ونظم القبول ونظم التوجيه والإرشاد الطلابى[٤١].

د- احتساب نتيجة النشاط التدريسى فى نظم الحوافز والترقيات، شأنه فى ذلك شأن نشاطات البحوث ونشاطات الخدمة العامة[٤٢].

٢- الاهتمام بالنمو العلمى والمهنى للمعلم الجامعى[٤٣] وذلك من خلال:

أ - تيسير فرص اشتراك عضو هيئة التدريس فى المؤتمرات والندوات العالمية والمحلية ذات الصلة بتخصصه الأكاديمى حتى يتم له تبادل الخبرات مع زملاء له عاملين فى نفس تخصصه.

ب- العمل على توفير الدوريات العلمية والمراجع الأساسية والكتب الحديثة بالمكتبات الجامعية بما يمكن عضو هيئة التدريس من الاطلاع على المعارف الجديدة فى مجال تخصصه.

جـ- التوسع فى نظام تبادل الخبرات العلمية مع الجامعات العربية والأجنبية، وذلك عن طريق وضع خطط متكاملة للأساتذة الزائرين من الجامعات الأجنبية، وإيفاد بعض أعضاء هيئة التدريس لمدد تتراوح بين ٦-٩ شهور وذلك للإطلاع على نظم الدراسة والبحث فى الجامعات الأجنبية، حيث أثبتت الدراسات وجود علاقة إيجابية بين زيادة مرات الاتصال والاحتكاك العلمى وارتفاع الإنتاجية العلمية[٤٤].

د- عقد دورات تدريبية أو ورش عمل لشباب أعضاء هيئة التدريس لتدريبهم على الجديد فى مجال البحث العلمى ومهاراته، ولإتقان اللغات الأجنبية، بما يسهم فى تمكينهم من امتلاك هذه المهارات والاتجاهات المصاحبة لها، إضافة إلى الدورات التدريبية التى تتعلق بالجديد فيما يتعلق بنظم الدراسة الجامعية[٤٥].

٣- البحث عن صيغ لتقويم أداء عضو هيئة التدريس[٤٦]، بما يتناسب مع تنوع

جوانب هذا الأداء، بحيث تتضمن هذه الصيغ تقويم أو قياس مؤشرات أداءات التدريس والبحث ورعاية الطلاب وخدمة المجتمع، ويدخل فى ذلك ما أثير حول ضرورة تعديل أو البحث عن صيغ جديدة لترقية أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية، تسهم فى تحقيق مزيد من النمو العلمى والمهنى لعضو هيئة التدريس[٤٧].

٤- العمل على توفير الجو الملائم لأداء عضو هيئة التدريس لرسالته بصورة أفضل، من خلال توفير الحياة الكريمة له، وتوفير الوقت اللازم لبحث وسائله ومتطلباته، والتخفيف من الأعباء التدريسية لعضو هيئة التدريس، الأمر الذى يتيح له الوقت الكافى كى يتمكن من تحقيق التوازن بين مهمة التدريس ومهامه الأخرى والتى من أهمها الإشراف على طلاب البحث العلمى ومتابعتهم.

سادسا: التجديد فى مجال تقويم الأداء الجامعى:

الجامعة مهما كان مكانها أو زمان تواجدها تحتاج دائما إلى أداة أو مقياس للحكم على مستوى أدائها لمهامها فى ضوء ما قامت عليه من فلسفات ورؤى وأهداف، وتتمثل أهم التجديدات فى مجال تقويم الأداء الجامعى فيما يلى:

١- الاستفادة من النظريات والمفاهيم التى عالجها مفكرو نظرية الأداء الإنسانى Human Performance وتكنولوجيا الأداء Performance Technology فى البحث عن مداخل جديدة لتقويم الأداء الجامعى مثل نظم إدارة الجودة الشاملة المعروفة بـ T.Q.M وهندسة التغير أو إعادة الهيكلة Reengineering[٤٨] حيث يمكن الأخذ بنظام الجودة الكلية فى التعليم Total Quality Education لتطوير منظومة التعليم الجامعى والوصول بخريجيها إلى المستوى المطلوب عالميا ومحليا، من خلال مشاركة جميع المشاركين فى العملية التعليمية فى تقويم الأداء الجامعى.

٢- السعى نحو توفير أو إعداد قائمة أو أداة تتضمن المعايير التى يمكن على أساسها تقويم الأداء الجامعى[٤٩] تتضمن مختلف أشكال الأداء الجامعى أو مجالات عمل الجامعة أو إعداد قائمة تتعلق بجانب معين أو مجال من مجالات الأداء الجامعى.

٣- إنشاء إدارة أو مركز بكل جامعة تضم عددا من الأساتذة المشهود لهم بالكفاءة العلمية والخبرة الأكاديمية، وبعض أفراد البيئة المحيطة والخريجين، تتولى تقويم (تطوير) أداء كل مجال من مجالات العمل الجامعى، وإجراء البحوث والدراسات وعقد المؤتمرات والندوات التى تتعلق بتقويم الأداء الجامعى بصفة خاصة والتعليم الجامعى بصفة عامة[٥٠].

٤- الأخذ باستراتيجيات الكفاية[×] والفاعلية[××] والتقويم المستمر فى تقويم الأداء الجامعى ووضع معايير واضحة لتطبيقها[٥١].

× الكفاية Efficiency هى العلاقة بين المخرجات والمدخلات.

×× الفاعلية Effectiveness هى العلاقة بين المخرحات والأهداف.

المصادر والهوامش

١- عبد الفتاح أحمد جلال: "تجديد العملية التعليمية فى جامعة المستقبل" - **مجلة العلوم التربوية** - المجلد الأول - العدد الأول - معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة - يوليو ١٩٩٣، ص٢٣.

٢- عبد الله بويطانه: "أنماط التعليم العالى التى يحتاجها الوطن العربى حتى عام ٢٠٠٠" - **مجلة اتحاد الجامعات العربية** - عدد متخصص عن التعليم الجامعى والعالى فى الوطن حتى عام ٢٠٠٠- عمان - يوليو ١٩٨٨، ص٢٨٥.

٣- المجلس الأعلى للجامعات: **الحوار الوطنى** - ورقة عمل مقدمة من المجلس الأعلى للجامعات - القاهرة - يونيو ١٩٩٤، ص٤٩

٤- محمد فوزى عبد المقصود: "جامعة المستقبل فى مصر "تصور مقترح" - **دراسات تربوية** - المجلد الثامن - الجزء ٤٩ - سلسلة أبحاث تصدرها رابطة التربية الحديثة - القاهرة - ١٩٩٣، ص٤٩.

٥- لمزيد من التفاصيل عن هذه التحديات والمتغيرات يمكن الرجوع إلى:-

- مايكل شاتوك: "المهددات الداخلية والخارجية لجامعة القرن الحادى والعشرين"، تعريب هند مصطفى - **عالم الفكر** - المجلد ٢٤ - العددان الأول والثالث - وزارة الإعلام - الكويت ١٩٩٥.
- محمد نعمان نوفل: "مأزق سياسات التعليم العالى فى ظل توجيهات التنمية" - **مستقبل التربية العربية** - المجلد الأول - العدد الثالث - مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية - القاهرة - يوليو ١٩٩٥.
- UNESCO: **Education and Informatics** Worldwide The state of the Art and Beyond: Paris, 1994.
- UNESCO: Reflections on the Future Development of Education, **Educational Studies and Documents**, No. 49 English edition

published by United Nations Educational, Paris, 1994.

◈ نبيل علــى: العرب وعصر المعلومات - عالم المعرفة - العدد (١٨٤) - المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب - الكويت - إبريل ١٩٩٤.

▣ Hedley Beare and Richard slaughter: **Education for the Twenty-First Century,** Route ledge, London, 1993.

◈ عبد الفتاح أحمد جلال: مرجع سابق.

◈ سعيد إسماعيل على: "التعليم المصرى بين القطاع العام والقطاع الخاص" - **دراسات تربوية** - المجلد السابع - الجزء ٤٥ - سلسلة أبحاث تصدرها رابطة التربية الحديثة بالقاهرة - ١٩٩٢.

◈ توماس كون: بنية الثورات العلمية، ترجمة شوقى جلال - **عالم المعرفة** - العدد ١٦٨ - المجلس الوطنى الثقافة والفنون الآداب - الكويت - ديسمبر ١٩٩٢.

◈ ضياء الدين زاهر: "مستقبل الجامعة فى مصر تحديات وخيارات" - **الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس: التعليم الجامعى فى الوطن العربى - المجلد الثالث عشر** - دار الفكر العربى القاهرة - ١٩٩٠

◈ عبد الفتاح إبراهيم تركى: "مستقبل الجامعات العربية بين قصور واقعها وتحديات الثورة العلمية جدل البنى والوظائف" - **بحوث مؤتمر التعليم العالى فى الوطن العربى آفاق مستقبلية المجلد الأول** - كلية التربية جامعة عين شمس بالاشتراك مع رابطة التربية الحديثة بالقاهرة - يوليو ١٩٩٠.

◈ سهير على الجيار: "التعليم الجامعى والشخصية المصرية فى ضوء تحديات المستقبل" - مؤتمر التعليم العالى فى الوطن العربى آفاق مستقبلية - مرجع سابق.

◈ عبد الرازق عبد الفتاح: "السياسات التكنولوجية وقضية الاختيار" - **دراسات تربوية** - المجلد الثالث - الجزء ١٤ - سلسلة أبحاث تصدرها رابطة التربية الحديثة بالقاهرة - ١٩٨٨.

◈ عبد الله بويطانه: "الجامعات وتحديات المستقبل" – عالم الفكر – المجلد ١٩ – العدد الثانى – وزارة الإعلام – الكويت يوليو/سبتمبر ١٩٨٨.

◈ عبد الرازق عبد الفتاح: "رؤية مستقبلية للتعليم الجامعى" - دراسات تربوية - المجلد الثانى – الجزء السادس – سلسلة أبحاث تصدرها رابطة التربية الحديثة بالقاهرة – ١٩٨٧.

٦- ذاع انتشار هذا المفهوم فى مصر أخيرا بمناسبة سياساتها بشأن التحول من القطاع العام إلى القطاع الخاص، كما استخدم المصدر الذى يردافه وهو التخصيصية. انظر فى ذلك:

◈ صديق محمد عفيفى: التخصصية لماذا، وكيف؟ كتاب الأهرام الاقتصادى – العدد ٦٠ – مؤسسة الأهرام – القاهرة – فبراير ١٩٩٣.

◈ أحمد محمد محرز: الخصخصة النظام القانونى لتحول القطاع العام إلى القطاع الخاص - **كتاب الأهرام الاقتصادى** - العدد ٩٩ مؤسسة الأهرام – القاهرة – أبريل ١٩٩٦.

٧- ضياء الدين زاهر: مرجع سابق ص٢٠٩-٢١٢. انظر كذلك:

▣ Joseph J. Nockelman (ed.): **Interdisciplinary and higher Education,** The Pennsylvania State, University press, 1979.

٨- لمزيد من التفاصيل عن هذا الاتجاه وخبرات بعض الدول فى هذا المجال، ونسبة الرسوم الدراسية التى يدفعها الطلاب من إجمالى التكاليف يمكن الرجوع إلى:

▣ Albecht Douglas and Ziderman, Adrian: Student Loans, An Effective Instrument for Cost Recovery in Higher Education? **Research Observer,** Vol., 8 No., 1, The World Bank, Washington, 1993.

▣ World Bank: **Priorities and strategies for Education,** Washington, January, 1995.

▣ Becher: **T. Process and Structure in Higher Education,** 2 ed edition, Route ledge, London, 1992

٩- لمزيد من التفاصيل عن هذا الاتجاه يمكن الرجوع إلى:

◈ عبد الإله الخشاب، مجذاب بدر العناد: "الجامعة المنتجة، الفلسفة والوسائل" - **مجلة اتحاد الجامعات العربية** - العدد (٣١) - الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية - عمان - يناير ١٩٩٦.

▣ Hockenberge, Susan J.: Marking in Higher Education, **ERIC** Document, No. ED 293412, 1988.

١٠- جاء الاهتمام بجودة التعليم العالى فى العديد من دول العالم على أثر اكتشاف هذه الدول انخفاض مستوى التعليم فيها، وامتدادا للمتغيرات التى فرضت نفسها على الشركات التجارية والصناعية وجعلتها تضع مواصفات وشروط عالمية تحصل بمقتضاها على شهادة الجودة العالمية والتى تعرف بـ ISO. انظر فى ذلك:

◈ أمين النبوى: "إدارة الجودة الشاملة فى نظم التعليم" - **مستقبل التربية العربية** - المجلد الأول - العدد الثالث - مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية- القاهرة - يوليو ١٩٩٥.

▣ Alma Graft (ed): **International Developments in Assuring Quality in Higher Education,** The Falmer Press, London, 1994.

▣ Jamil Salmi and Adrian M. Verspoor (ed): **Revitalizing Higher Education,** IAU Press, New York, 1994.

◈ حسان محمد حسان: رؤية إنسانية لمفهوم ضبط جودة التعليم - **دراسات تربوية** - المجلد التاسع - الجزء ٦٥ - سلسلة أبحاث تصدرها رابطة التربية الحديثة - القاهرة - ١٩٩٤.

◈ عبد الفتاح جلال: جودة مؤسسات التعليم العالى وفعاليتها، استراتيجيات تحقيق الكفاية والتقويم المستمر - **مجلة العلوم التربوية** - المجلد الأول - العدد الأول - مرجع سابق.

◈ محمود عابدين: "الجودة واقتصادياتها فى التربية دراسة نقدية" -

دراسات تربوية - المجلد السابع - الجزء ٤٤ - سلسلة أبحاث تصدرها رابطة التربية الحديثة بالقاهرة - ١٩٩٢.

- Mantz Yorke: Performance Indicators: Towards a synoptic Framework, **Higher Education**, Vol. 21, No. 2 March, 1991.
- Adam, E. E and Others: **Productivity and Quality Measurement as a Basis for Improvement,** Prentice - Hallm, Inc. Englewood Cliffs, N. Y., 1988.
- Groth, R. A.: **Managing Quality for Higher Education,** Mc-Grow Hill, New York, 1992.
- Mingle, Lames R.: The Political Meaning of Quality, **AAIIE Bulletin,** Vol. 41, No. 9, May 1982.
- Bratton, Barry: Instructional Improvement Centers in Higher Education, **Instructional Development** The State of the Art. Vol.1, 1978.

١١- من أبرز المشروعات الدولية فى هذا المجال مشروع توأمة الجامعات Unitwin والكراسى الجامعية لليونسكو Unesco University Chairs والجامعات متعددة الجنسيات. انظر فى ذلك:

- محمد أمين المفتى: "مصطلحات فى التعليم الجامعى، توأمة الجامعات"، والكراسى الجامعية لليونسكو - **دراسات فى التعليم الجامعى** - مركز تطوير التعليم الجامعى بجامعة عين شمس - ١٩٩٣.
- **مجلة مستقبل التربية العربية**: "توأمة الجامعات" - المجلد الأول - العدد الأول - مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية - يناير ١٩٩٥، ص٢٥٧-٢٦٠
- جوهان صالتنج: الجامعات متعددة الجنسية تشكيلها ووظيفتها - ترجمة إبراهيم البرلس - **مستقبل التربية** - العدد الرابع - مركز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة - ١٩٨٠.
- وتوجد منظمات دولية عديدة تعمل على تحقيق مزيد من التعاون

والاتصال بين مؤسسات التعليم العالى منها على سبيل المثال اتحاد الجامعات الإفريقية (AAU) واتحاد الجامعات العربية، واتحاد جامعات الكومنولث (ACV) - المؤتمر الدائم لرؤساء الجامعات وعمداء كليات الجامعات الأوروبية، المنظمة الأمريكية المشتركة للتعليم العالى، اتحاد جامعات ولايات وسط الولايات المتحدة الأمريكية، اتحاد جامعات الأمازون، اتحاد جامعات البحر المتوسط.

١٢- لمزيد من التفاصيل حول هذا الموضوع يمكن الرجوع إلى:

◈ أحمد فريد عباس عبد العال: **دراسة مقارنة للخبرات العربية والأجنبية باللغة القومية بالجامعات وإمكانية الإفادة منها فى جمهورية** مصر العربية - رسالة دكتوراه غير منشورة - كلية التربية جامعة عين شمس ١٩٩٤.

١٣- تورستين هورسين: "فكرة الجامعة أدوارها الجديدة، أزمتها الحاضرة وتحديات المستقبل" - **مستقبليات** - المجلد ٢١ - العدد ٢ - مركز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة ١٩٩١ - ص٢٠١.

14- Roderick, G. and Stephens: **Higher Education for all?** Sussex Falmer, 1979.

١٥- عبد الفتاح أحمد جلال: جودة مؤسسات التعليم العالى وفعاليتها - مرجع سابق ١٧٤.

١٦- رغم الجدل الذى دار ومازال حول إنشاء جامعات خاصة أو أهلية فى مصر فقد صدر القانون رقم ١٠١ لسنة ١٩٩٢ بشأن الجامعات الخاصة والذى أجاز إنشاء جامعات خاصة (الجريدة الرسمية - العدد ٣١ فى ٣٠ يوليو ١٩٩٢). انظر فى ذلك:

◈ سامية سعيد بغاغو: "رؤية مستقبلية للجامعات الخاصة فى مصر فى ضوء القانون ١٠١ لسنة ١٩٩٢ - **التربية المعاصرة** - السنة ١١ - العدد ٣١ سلسلة أبحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة بالقاهرة مارس ١٩٩٤.

◈ جمال على الدهشان: "إنشاء جامعة خاصة فى مصر بين التأييد والرفض" - **مجلة البحوث التربوية والنفسية** - كلية التربية — جامعة المنوفية – السنة الثامنة – العدد الخامس – ١٩٩٢.

◈ جابر محمود طلبة: "خصخصة التعليم العالى فى مصر وإنشاء الجامعة الخاصة دراسة تحليلية لبعض عوامل الرفض والتأييد" - **بحوث المؤتمر السنوى التاسع لقسم أصول التربية بكلية التربية - جامعة المنصورة (التعليم العالى بين الجهود الحكومية والأهلية) - الجزء الأول** - ديسمبر ١٩٩٢.

◈ تودرى مرقص حنا: موقف الرأى العام من إنشاء الجامعات الخاصة فى مصر – المرجع السابق.

ولمزيد من التفاصيل عن المنظور العالمى لتخصيص التعليم العالى يمكن الرجوع إلى:

◈ جاندهيالا ب. ج. تيلاك: "تخصيص التعليم العالى" - **مستقبليات** - المجلد الحادى عشر – العدد ٢ – مركز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة – ١٩٩٢.

- Balan, J.: Private Universities Within the Argentine Higher Education System: Trends and Prospects, **Higher Education Policy,** Vol. 3, No. 2, 1990.
- Samoff, J.: The Politics of Privatization in Tanzania, **International Journal of Educational Development,** Vol. (10) No. 2, 1990.
- Nishihara, H.: Private Colleges and Universities in Japan: Glittering Prizes, **Higher Education Policy,** Vol. 3, No. 2, 1990.
- Patrinos, H. A.: The Privatization of Higher Education in Colombia: Effects on Quality, **Higher Education**, Vol. 20, No. 2 September 1991.

17- Tilak, J. B. G.: **Financing Higher Education Research seminor on Reform and Innovation in India Higher Education,** State University of New York and Bufflo/ SNDT Women's University, Bombay 1991.

١٨- من الدراسات والبحوث التى تناولت هذا المجال:

- محمود أحمد شوق، محمد مالك محمد سعيد: "تقويم جهود الجامعات الإسلامية نحو خدمة المجتمع والتعليم المستمر (دراسة مقارنة)": **بحوث المؤتمر القومى السنوى الثانى لمركز تطوير التعليم الجامعى الأداء الجامعى الكفاءة الفاعلية والمستقبل** - مركز تطوير التعليم الجامعى - كلية التربية - جامعة عين شمس ١٩٩٥.
- محمد مالك محمد سعيد: "برامج خدمة المجتمع الجامعية دراسة مقارنة فى ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة" - **مجلة كلية التربية - جامعة الزقازيق** - السنة الخامسة - العدد الحادى عشر - يناير ١٩٩٠.
- عبد الرحمن سعد الحميدى: "حاجة التعليم العالى فى البلدان العربية للأخذ بسياسة التعليم المستمر" - **مجلة اتحاد الجامعات العربية** - العدد ٣٥ - عمان - يناير ١٩٩٠.
- باتريشيا كروسون: **الخدمة العامة فى التعليم العالى الممارسات الأولويات**، ترجمة ونشر مكتب التربية العربى لدول الخليج العربى - الرياض ١٩٨٦ .

١٩- عبد الفتاح أحمد جلال: تجديد العملية التعليمية فى جامعة المستقبل - مرجع سابق، ص٢٨.

٢٠- تم التعرف على الأهداف المتعلقة بخدمة المجتمع والبحث العلمى من خلال الاطلاع على الدراسات الآتية:

- إيناس عبد المجيد حسن: تطوير أهداف التعليم الجامعى المصرى فى ضوء بعض المتغيرات العالمية والمحلية والاتجاهات المستقبلية

وتحديد معوقات تحقيقها - دراسة ميدانية على جامعة الزقازيق. **بحوث المؤتمر القومى السنوى الثانى لمركز تطوير التعليم الجامعى الكفاءة الفاعلية والمستقبل** - مرجع سابق.

◈ عبد الفتاح أحمد جلال: تجديد العملية التعليمية فى جامعة المستقبل: مرجع سابق، ص٢٨.

◈ عبد الفتاح أحمد جلال: جودة مؤسسات التعليم العالى وفعاليتها: استراتيجيات الكفاية والتقويم المستمر: مرجع سابق. ص ١٨٥-١٨٨.

٢١- عبد الفتاح أحمد جلال: تحديد العملية التعليمية فى جامعة المستقبل، مرجع سابق، ص٢٧.

٢٢- ضياء الدين زاهر: **كيف تفكر النخبة العربية فى تعليم المستقبل؟** - منتدى الفكر العربى - عمان ١٩٩٠، ص٣٠٨-٣٢٠.

٢٣- المرجع السابق، ص٣٠٨-٣٢٠.

٢٤- لمزيد من التفاصيل عن نظام التعليم عن بعد مفهومه، مبرراته، نماذجه يمكن الرجوع إلى:

▣ Fred Lockwiid: **Open and Distance Learning Today,** Rout ledge, London, 1995.

◈ شاكر محمد فتحى وآخرون: "الإعلام المعلوماتى وبعض صيغ التعليم عن بعد فى عالمنا المعاصر، دراسة تحليلية مقارنة" - **دراسات تربوية** - المجلد العاشر، الجزء ٧٢ - سلسلة أبحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة بالقاهرة - ١٩٩٤.

▣ Halmberge B.: **The Theory and Practice of Distance Education,** Rout ledge, London 1990.

▣ Desmond Keegan, **Foundations of Distance Education**, Rout ledge, London, 1990.

◈ إبراهيم محمد إبراهيم: "التعليم العالى من بعد (مبرراته - نماذجه)"

بحوث مؤتمر التعليم العالى فى الوطن العربى (آفاق مستقبلية) - المجلد الأول - مرجع سابق.

◈ **مجلة مستقبليات** - ملف العدد (التعليم عن بعد) المسائل الأساسية - المجلد الثامن عشر - العدد الأول - مركز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة، ١٩٨٨.

◈ **مجلة مستقبليات** - ملف العدد (التعليم عن بعد) ٢ من النظرية إلى التطبيق - المجلد الثامن عشر - العدد الثانى - مركز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة - ١٩٨٨.

◈ مكتب التربية العربى لدول الخليج: **وقائع ندوة التعليم عن بعد مع التركيز على الجامعة المفتوحة للدول الأعضاء بمكتب التربية العربى لدول الخليج** والتى عقدت بالبحرين فى الفترة من ٢-١٩٨٦/١١/٦ - الرياض - ١٩٨٦.

٢٥- أخذت مصر بنظام التعليم عن بعد من خلال تنفيذ برنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية إلى المستوى الجامعى بالتعاون مع بعض كليات التربية بالجامعات المصرية، والذى بدأ تنفيذه اعتبارا من العام الجامعى ٨٣/ ١٩٨٤ ولازال مستمر حتى الآن (انظر فى ذلك: كلية التربية - جامعة عين شمس - برنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعى - دليل الدارس - يوليو ١٩٨٣).

٢٦- أصدر المجلس الأعلى للجامعات بتاريخ ١٩٨٩/١٢/٧ قرارا بالموافقة على الأخذ ببرنامج التعليم المفتوح فى الجامعات التى ترغب فى إدخال هذا النوع من التعليم فيها، وقد قامت كلية التجارة - جامعة الإسكندرية بإنشاء مركز للتعليم المفتوح اعتبارا من العام الجامعى ١٩٩١/١٩٩٠ للحصول على بكالوريوس التجارة (شعبة المال والتجارة)، كما قامت جامعة القاهرة فى نفس العام بإنشاء مركزين للتعليم المفتوح الأول فى كلية التجارة فى المعاملات المالية والتجارية، والثانى فى كلية الزراعة للحصول على بكالوريوس تكنولوجيا استصلاح واستزراع الأراضى الصحراوية.

لمزيد من التفاصيل عن التعليم المفتوح فى مصر يمكن الرجوع إلى:

◈ محمد محروس إسماعيل: "اقتصاديات التعليم" - **كتاب الأهرام الاقتصادى** - العدد ٦٧ - مؤسسة الأهرام - سبتمبر ١٩٩٣.

◈ عبد السميع سيد أحمد: "التعليم المفتوح فى مصر نظرة تقويمية" - **مجلة دراسات فى التعليم الجامعى** - مركز تطوير التعليم الجامعى - جامعة عين شمس - ١٩٩٣.

◈ محمد سيف الدين فهمى: "الأصول الاجتماعية والثقافية للتعليم المفتوح فى الجامعات" - **مجلة دراسات فى التعليم الجامعى**، المرجع السابق.

◈ محمود أبو زيد إبراهيم: "مؤشرات تقويمية لبرامج التعليم المفتوح فى مصر" - **مجلة دراسات فى التعليم الجامعى** - المرجع السابق.

◈ إبراهيم محمد إبراهيم: **جامعة الهواء فى اليابان** - سلسلة قضايا تربوية (٨) عالم الكتب - القاهرة ١٩٩١.

◈ عبد الراضى إبراهيم محمد: التعليم العالى المفتوح، إشكالية المفهومات والتعريفات - **بحوث مؤتمر التعليم العالى فى الوطن العربى (آفاق مستقبلية) المجلد الثانى** - مرجع سابق.

٢٧- لمزيد من التفاصيل عن هذه الأنماط يمكن الرجوع إلى:

◈ إبراهيم محمد إبراهيم: جامعة الهواء فى اليابان - مرجع سابق.

◈ أوجينا بوتوليكا: "بولندا، الجامعة التربوية الإذاعية التليفزيونية" - **مستقبليات** - المجلد الثامن عشر - العدد الثانى - مركز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة - ١٩٨٨.

◈ زاوويوهوى: "شبكة التعليم عن بعد" - **مستقبليات** - المرجع السابق.

٢٨- عبد الله بوبطانه: مرجع سابق ص٢١٢.

٢٩- من أبرز الأمثلة التى يمكن ذكرها فيما يتعلق بهذه المؤسسات التى تقوم على الدمج بين المؤسسة التعليمية والمؤسسات الإنتاجية نموذج Zavodat Utur فى الاتحاد السوفييتى وهو بمثابة معهد داخل المعمل يخدم بالدرجة الأولى عماله وموظفيه، ومعهد أو شركة كيما Kima فى مصر وجامعة صوفيا التقنية فى بولونيا والتى تعمل بالتعاون مع مصنع السيارات، لمزيد من التفاصيل عن هذا الاتجاه يمكن الرجوع إلى:

▣ UNESCO: **Worldwide Inventory of Non Traditional Post Secondary Educational Institutions,** 2 ed Paris, 1984.

٣٠- عبد الله بوطانه: المرجع السابق ص٣١٩.

◈ عمـــر الأسعـــد: الجامعات العربية حتى العام ٢٠٠٠ الواقع والتصورات المستقبلية - **مجلة اتحاد الجامعات العربية** - عدد متخصص عن التعليم الجامعى والعالى فى الوطن العربى عام ٢٠٠٠ مرجع سابق ص٣٣٦.

◈ ملكة أبيض: أنماط نظم التعليم العالى - **مجلة العلوم التربوية** - المجلد الأول - العدد الأول - معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة ١٩٩٢- ص٣٩-٣٨.

٣١- ضياء الدين زاهر: كيف تفكر النخبة العربية فى تعليم المستقبل - مرجع سابق، ص٣٠٨.

٣٢- عبد الفتاح أحمد جلال: تجديد العملية التعليمية فى جامعة المستقبل - مرجع سابق، ص٢٧.

٣٣- لمزيد من التفاصيل عن المعالم الرئيسية لهذا النظام ومزاياه، مشكلاته، الظروف الملائمة لتطبيقه يمكن الرجوع إلى:

◈ مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى الدول العربية (يوندباس): ورشة **عمل تداعيات نظام الفصول الدراسية على تطوير وتدريب أعضاء هيئة التدريس فى الجامعات العربية** - الشبكة العربية للتطوير المهنى لأعضاء الهيئات التدريسية بالجامعات العربية - كلية الهندسة - جامعة الإسكندرية - أكتوبر ١٩٩٤.

◈ محمد أمين المفتى: "نظام الساعات المعتمدة Credit Hour System" - **مجلة دراسات فى التعليم الجامعى** - العدد الثانى - مركز التطوير التعليم الجامعى بجامعة عين شمس - سبتمبر ١٩٩٥.

◈ المجالس القومية المتخصصة: **سياسة التعليم الجامعى دراسات وتوصيات** - سلسلة مصر حتى عام ٢٠٠٠ - العدد ٣٧ - القاهرة ١٩٨٩ ص٥٥-٥٩

٣٤- لمزيد من التفاصيل عن هذه التقنيات ودورها فى تطوير التعليم العالى انظر:

◈ محمد فريد المليجى: "دور الكمبيوتر فى العملية التعليمية" - **مجلة العلوم التربوية** - المجلد الأول - العدد الأول - معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة - ١٩٩٣.

◈ محمد يوسف حسن: "دور التقنية فى تطوير التعليم العالى العربى (دراسة تحليلية)"، **بحوث مؤتمر التعليم العالى فى الوطن العربى (آفاق مستقبلية** - المجلد الأول - مرجع سابق.

٣٥- عبد الفتاح أحمد جلال: تجديد العملية التعليمية فى جامعة المستقبل - مرجع سابق.

٣٦- لمزيد من التفاصيل عن طرائق التدريس المستقبلية بالتعليم الجامعى وخصائصها يمكن الرجوع إلى:

◈ نعيمة محمد عيد: "أسس التدريس الجامعى" - **مجلة العلوم التربوية** - المجلد الأول - العدد الأول - معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة - القاهرة - ١٩٩٣.

◈ خليفة عبد السميع خليفة: طرائق التدريس فى التعليم العالى - **بحوث مؤتمر التعليم العالى فى الوطن العربى (آفاق مستقبلية) المجلد الأول** - مرجع سابق.

٣٧- ضياء الدين زاهر: كيف تفكر النخبة العربية فى تعليم المستقبل - مرجع سابق ص٣٠٩.

٣٨- عبد الفتاح أحمد جلال: تجديد العملية التعليمية فى جامعة المستقبل - مرجع سابق ٣١.

٣٩- كان للجامعات البريطانية فضل السبق فى مجال الإعداد التربوى للمدرس الجامعى، حيث أنشئت فى جامعات بريطانية كثيرة وحدات خاصة للتدريب الجامعى تضم أنشطة البحث والتدريس، من هذه المراكز وحدة التدريس الجامعى University Teaching بجامعة لندن، ومركز التدريس الجامعى فى جامعة لانكستر، كما توجد مراكز مماثلة فى جامعات ليدز وسارى، وسوث هامبتون وبدفورد، وقد احتذى النموذج

البريطانى فى الإعداد التربوى لأعضاء هيئة التدريس معظم جامعات العالم ومن بينها الجامعات العربية والمصرية.

وفى مصر يعود الفضل إلى جامعة القاهرة فى استحداث نظام الإعداد التربوى لعضو هيئة التدريس منذ عام ١٩٧٤، وامتد إلى معظم الجامعات فى مصر وخارجها فى الوطن العربى ثم أصبح مبدأ داخل قانون تنظيم الجامعات المصرية. انظر فى ذلك:

- مصطفى حداد: "إعداد أعضاء هيئة التدريس وتأهيلهم" - مجلة العلوم التربوية - المجلد الأول - مرجع سابق.
- عبد الفتاح أحمد جلال: "إعداد أعضاء هيئة التدريس بالجامعة" - المرجع السابق.
- محمد عزت بعد الموجود: "التعليم العالى وإعداد هيئة التدريس" - دراسات تربوية - المجلد الثالث - الجزء ١١ - سلسلة أبحاث تصدرها رابطة التربية الحديثة بالقاهرة - ١٩٨٨.
- حسان محمد حسان: "نظرة جديدة لبرامج تنمية هيئة التدريس فى الجامعات المصرية"، التربية المعاصرة - العدد الرابع - رابطة التربية الحديثة بالقاهرة - يناير ١٩٨٦.

٤٠- لمزيد من التفاصيل عن هذه الدورات يمكن الرجوع إلى:

- فتحية حسنى محمد، سعيد أحمد سليمان: "برنامج تدريبى مقترح لإعداد معلم الجامعة" - مجلة كلية التربية - جامعة الإسكندرية - المجلد السادس - العدد الأول، ١٩٩٣.
- أحمد محمد سيد أحمد الشناوى: "الإعداد التربوى لعضو هيئة التدريس أثناء الخدمة، دراسة حالة لجامعة قناة السويس". بحوث مؤتمر التعليم العالى الوطن العربى آفاق مستقبلية - المجلد الأول - مرجع سابق.

٤١- لمزيد من التفاصيل عن دور هذه المراكز والوحدات فى تأهيل وتدريب أعضاء هيئة التدريس يمكن الرجوع إلى:

- داخل حسن جريو، مهدى صالح هجرس: "دور مراكز تطوير طرائق

التدريس والتدريب الجامعى فى تأهيل وتدريب الأطر التدريسية الجامعية" - **مجلة اتحاد الجامعات العربية** - العدد (٣١) - يناير ١٩٩٦.

٤٢- محمد عزت عبد الموجود: مرجع سابق، ص٥٨.

٤٣- انظر فى ذلك:

◈ أحمد حسين اللقانى: "النمو العلمى والمهنى للمعلم الجامعى" - **مجلة دراسات فى التعليم الجامعى** - مركز تطوير التعليم الجامعى بجامعة عين شمس - ١٩٩٣.

▣ Ortun Zuber - Skerritt: **Professional Development in Higher Education: A Theoretical Framework for Action Research,** Kogan Page, London, 1992.

◈ عبد الحميد عبد التواب شيحة: "ثلاثة مقومات لتنمية أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية" - **بحوث مؤتمر التعليم العالى فى الوطن العربى - آفاق مستقبلية - المجلد الأول** - مرجع سابق.

٤٤- من هذه الدراسات:

◈ ضياء الدين زاهر: "تقويم أداء الأستاذ الجامعى الأداء البحثى كنموذج" - **مستقبل التربية العربية** - المجلد الأول - العدد الثانى - مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية - القاهرة - يوليو ١٩٩٥.

٤٥- انظر فى ذلك:

◈ مكتب اليونسكو الإقليميى للتربية فى الدول العربية (يونِدباس): مرجع سابق.

٤٦- لمزيد من التفاصيل عن هذه النماذج يمكن الرجوع إلى:

◈ أنطون رحمة: "أنموذج للتقويم الشامل لعضو هيئة التدريس الجامعى" - **مجلة اتحاد الجامعات العربية** - العدد ٣١ - عمان - يناير ١٩٩٦.

◈ محمود صالح خالد: **دراسة مقارنة لنظام تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس فى جامعات جمهورية مصر العربية فى ضوء خبرات كل من إنجلترا**

والولايات المتحدة الأمريكية - رسالة دكتوراه غير منشورة - كلية التربية جامعة عين شمس - ١٩٩٣.

- Miller, Richard: **Evaluating Faculty Promotion and Tenure,** Jossey - Boss, London, 1987.

٤٧- أثيرت مناقشات عديدة حول قواعد التقييم باللجان العلمية الدائمة للترقية، وطالبت هذه المناقشات بإدخال معايير جديدة للترقية، قبل صدور قرار وزير التعليم رقم ٢٧ بتاريخ ١٩٩٥/٨/٣٠ بشأن قواعد التقييم باللجان العلمية الدائمة لفحص الإنتاج العلمى للمتقدمين لوظائف الأساتذة والأساتذة المساعدين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية.

انظر بعض هذه المناقشات فى المقالين.

- حـــامد عمـــار: "دعوة لمراجعة معايير اللجان العلمية للترقية" - **دراسات تربوية** - المجلد السادس - الجزء ٣٦ - سلسلة أبحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة بالقاهرة - ١٩٩١.
- سعيد إسماعيل على: "آثار سلبية للجان العلمية على مسيرة البحث العلمى" - **دراسات تربوية** - المجلد السادس - الجزء ٢٢ - سلسلة أبحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة بالقاهرة - ١٩٩١.

٤٨- لمزيد من التفاصيل عن هذه النظريات والمفاهيم يمكن الرجوع إلى:

- Hammer, M.: Reengineering Work: **Harvard Business Review,** July - August, 1990.

- عبد الهادى درة: **نحو نظرية متكاملة فى الأداء المتميز كأساس فى إعادة بناء المؤسسات العربية** - بحث مقدم إلى المؤتمر السنوى الثامن للتدريب والتنمية الإدارية - القاهرة، ١٩٩٥.
- فاروق السيد عثمان: **هندسة التغيير لتطوير أداء الجامعات المصرية ضرورة ورؤية مستقبلية** - بحث مقبول للنشر بمؤتمر التعليم العالى وتحديات القرن الحادى والعشرين - بجامعة المنوفية ١٩٩٦.

٤٩- انظر فى ذلك:

◈ أحمد حسين اللقانى: "تصور مقترح لمعايير تقويم الأداء الجامعى" - بحوث مؤتمر الأداء الجامعى الكفاءة والفاعلية والمستقبل - مرجع سابق.

٥٠- من هذه المراكز على سبيل المثال: مركز تطوير التعليم الجامعى بجامعة عين شمس، مركز بحوث تطوير التعليم العالى بوزارة التعليم العالى.. وغيرها.

٥١- عبد الفتاح جلال: جودة مؤسسات التعليم العالى وفعاليتها - مرجع سابق.

الفصل الرابع

التعليم عن بعد

مقدمة

أدى التخبط فى نظم التعليم التقليدية على جميع المستويات وفى معظم مناطق العالم، إلى أزمات عصيبة تناولها العديد من الباحثين بالنقد والتحليل*، وهو ما تطلب ضرورة البحث عن صيغ وأساليب جديدة تسهم فى تجاوز هذه الأزمات، وتلبى الاحتياجات التربوية المتجددة، وتراعى طبيعة المتعلمين وظروفهم، وتستفيد من المستحدثات التكنولوجية فى مجال الاتصال والمعلومات.

فى هذا الوقت برز نظام موازى للتعليم النظامى التقليدى، ما فتئ ينمو ويتشعب ويتسع حتى غدا يشكل تحديا له - ألا وهو التعليم عن بعد أو التعليم المفتوح - وأصبح ينظر إليه على أنه جزء أساسى من أى استراتيجية لتطوير التعليم وتوفيره للمجتمع[(١)]، أو أحد البدائل الرئيسية - أو قد يصبح فى المستقبل - لكل ما يعتبر فى الوقت الحاضر حكرا على التعليم النظامى[(٢)].

وقد طبق نظام التعليم عن بعد فى بعض الدول لتحقيق أهداف تعليمية متعددة منها توفير التعليم الجامعى

للبالغين الذين فاتهم فرص التعليم بالجامعات التقليدية، وفرص التدريب المهنى والفنى وبرامج التدريب المستمر أثناء الخدمة، وبرامج محو الأمية وبرامج التنمية الاجتماعية وبصفة خاصة التنمية الريفية، والجمع بين العمل والدراسة، بحيث يتيسر للمتعلم تحسين معارفه ومؤهلاته وتكييف جهوده تبعا لنهج لا يتطلب حضورا ومواجهة، ولا يفرض وقتا محددا للتعليم، ولا يعتمد نظام اصطفاء واستبعاد[٣]، كل ذلك عن طريق الإذاعة والتليفزيون والتعليم المبرمج ... وغيرها من الوسائط، خاصة بعد استخدام الأقمار الصناعية فى إذاعة برامجها ونشرها على نطاق واسع[٤].

▣▣ أولا: نشأة التعليم عن بعد وتطوره:

ترجع بدايات ظهور التعليم عن بعد إلى أواسط القرن التاسع عشر، والتى جاءت معاصرة لإنشاء المؤسسة البريدية، حيث يعيد البعض ظهوره إلى دروس الاختزال بالمراسلة، والتى نظمها "إسحاق بتمان" سنة ١٨٤٠ عند إنشاء المكاتب البريدية المنتظمة الأولى فى بريطانيا، غير أن معهد "توسان ولانجتشيد" Toussant , Langenescheidt الذى تأسس فى برلين فى عام ١٨٥٦ والمتخصص فى تعليم اللغات، كان أول مؤسسة للتعليم بالمراسلة بالمعنى الصحيح للكلمة[٥].

وقد توالى ظهور التعليم عن بعد بعد ذلك فى العديد من البلدان، ففى بريطانيا بدأ استخدامه فى عام ١٨٥٨ فى جامعة لندن عن طريق التعليم بالمراسلة، وفى الولايات المتحدة الأمريكية بدأ استخدامه فى عام ١٨٩١ فى جامعة شيكاغو، وكذلك فى عام ١٨٩٢ فى جامعة وسكنسن .. وغيرها من البلدان التى شهدت نموا منتظما لخدمات التعليم بالمراسلة مصحوبة فى حالات كثيرة بجلسات تعلم "وجها لوجه"، إلا أن هذه الخدمات ظلت حتى عهد قريب، تعتبر فى مرتبة أدنى بالقياس إلى التعليم التقليدى[٦].

وإذا كان التعليم بالمراسلة أول صيغة للتعليم عن بعد، فإنه بعد انقضاء قرن من الزمن على ظهوره جاءت صور أخرى، حيث جاء التعليم بواسطة الإذاعة، ثم بواسطة التليفزيون، ثم بواسطة الكاسيت السمعية والفيديو،

وصولا إلى الحاسب الإلكترونى، وإلى الاستخدام المتكامل لسائر الوسائط، فهو نهج يستخدم كل اكتشاف تكنولوجى جديد.

وقد أصبح نظام التعليم عن بعد مستقلا بعد إنشاء الجامعات المفتوحة فى دول العالم على النحو التالى: بريطانيا عام ١٩٦٩، وأسبانيا عام ١٩٧٢، إيران ١٩٧٣، ألمانيا الغربية ١٩٧٤، باكستان عام ١٩٧٤، كندا ١٩٧٥، فنزويلا ١٩٧٧، كوستاريكا ١٩٧٧، تايلاند ١٩٧٨، الصين ١٩٧٨، سيريلانكا ١٩٨١، هولندا ١٩٨١، الهند ١٩٨٢، اليابان ١٩٨٣، نيجيريا ١٩٨٣ .. وهكذا[(٧)] .

وقد انتشر استخدام التعليم عن بعد إلى درجة كبيرة فى العقدين الأخيرين فى مجالات التعليم والتدريب، وعلى كل المستويات فى معظم بلدان العالم، ويمكن ملاحظة هذا النمو والانتشار بصورة واضحة على مستوى التعليم العالى فى تزايد أعداد جامعات التدريس من بعد - الجامعات المفتوحة - حيث يوجد فى الوقت الحالى ما يقرب من ٢٦ جامعة، وتشير الإحصاءات التى صدرت فى عام ١٩٩٤ إلى وجود حوالى ٢٨٣٧٧ برنامجا، يتم تقديمها من بعد من خلال الجامعات والكليات التقليدية التى تقدم تعليما من بعد بالإضافة إلى ما تقدمه من برامج تقليدية، وهو ما يطلق عليها المؤسسات ذات النمط المزدوج Dual - mode، وهو ذلك النموذج الموجود والمنتشر فى أستراليا، ويتزايد استخدامه حاليا فى المملكة المتحدة ليتواجد إلى جوار الجامعة المفتوحة التى تخرج فيها ما يزيد على مليونى متعلم حتى عام ١٩٩٤، وما تزال تجذب أعدادا أكبر من الطلاب[(٨)] .

كما يظهر الاهتمام الذى توليه الحكومات بالتعليم عن بعد فى إنشاء رابطات إقليمية وعالمية بهدف التعاون فى هذا المجال نذكر من هذه الرابطات[(٩)] :

- رابطة أستراليا وجنوب المحيط الهادى للدراسات الخارجية ASPEDA التى تصدر مجلة Distance Education.
- الرابطة الأمريكية للتعليم عن بعد.
- رابطة المدارس الأوروبية للتعليم بالمراسلة.
- الرابطة الإفريقية للتعليم عن بعد.
- رابطة الجامعات المفتوحة لآسيا.

كما توجد رابطات للتعليم عن بعد مزودة بسكرتارية دائمة أنشئت فى عدد من البلدان منها الأرجنتين، والبرازيل، وكندا، والولايات المتحدة الأمريكية، والنرويج، والسويد .. وغيرها. كما أظهرت بعض هيئات المعونة الوطنية والدولية دعمها للتعليم عن بعد، ولأساليبه، عبر المشاركة فى تمويل مشروعات جديدة فى هذا المضمار، من هذه الرابطات الرابطة الدولية للتربية (أيدا) فى الولايات المتحدة، والوكالة الكندية للتنمية الدولية وإدارة التنمية لما وراء البحار Overseas Development Administration، والبنك الدولى، واليونسكو[(١٠)] .

ومما تجدر الإشارة إليه أن نمو التعليم عن بعد لا يقتصر على قطاع التعليم الجامعى فقط، بل إنه امتد ليستخدم فى كل المستويات، فى التعليم الأساسى والثانوى، وأيضا فى قطاع التعليم غير النظامى، وتقديم برامج للكبار فى مجالات الزراعة والصحة .. وغيرها، وفى تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وتدريب العاملين فى مواقع العمل، وتوصيل التعليم إلى الفئات الهامشية فى المجتمع كالفتيات والنساء، وإلى سكان المناطق النائية وغير ذلك من استخدامات عديدة[(١١)] .

إن تنوع خدمات التعليم عن بعد، يجعل من الصعوبة إطلاق أى تعميم حول خصائص طلاب هذا التعليم، فهناك عدد كبير من مؤسسات التعليم عن بعد تستقبل طلابا من الراشدين شبيهين بطلاب الجامعات التقليدية، بينما تستقبل مؤسسات أخرى (الجامعات المفتوحة) طلابا أكبر سنا ممن تجاوزوا الثلاثين من عمرهم، ونسبة قليلة من البرامج تصل إلى (١٠٪) تتوجه إلى الصغار الذين تحول أسباب شتى دون التحاقهم بالتعليم النظامى (مثل: مدرسة التعليم بالمراسلة فى سيدنى، بعض الدروس التى يقدمها المركز الوطنى للتعليم عن بعد فى فرنسا). وتعطى بيانات المركز الدولى للتعليم عن بعد التابع لجامعة الأمم المتحدة، التوزيع التالى لبرامج التعليم عن بعد بحسب مستوى الدراسة[(١٢)] :

- المستوى الابتدائى (للصغار والكبار) ٧٪.
- المستوى الثانوى (للصغار والكبار) ٢٥٪.

- ◈ المستوى الجامعى (الحلقتان الأولى والثانية) ٢٠٪.
- ◈ المستوى الجامعى (الحلقة الثالثة) ٩٪.
- ◈ التدريب التجريدى (المستوى بعد الثانوى) ١٢٪.
- ◈ التربية المستديمة للكبار ٢٧٪.

ثانيا: مفهوم التعليم عن بعد، المفاهيم المرتبطة به:

تشير موسوعة البحث التربوى أن مصطلح التعليم عن بعد أو من بعد Distance Education or Learning from a Distance يطلق على (أو يرتبط بـ) العديد من المصطلحات الأخرى مثل التعلم عن بعد Distance Learning أو التدريس عن بعد Distance Teaching أو التعليم المفتوح Open Education أو برنامج مواصلة الدراسة Extended Degree وغيرها من المصطلحات ذات الصلة بالتعليم الذاتى التى من بينها التعليم المعبأ فى حقيبة، التعليم المدعم باستخدام الكمبيوتر، .. غيرها من المصطلحات [١٣]، حيث أشارت إحدى الدراسات أن عدد المصطلحات التى عرفها مجال التعليم عن بعد، والتى ترتبط به جزئيا أو كليا، تصل إلى ما يقرب من ١٨ مصطلح مثل التعليم بالمراسلة، التعليم بالخطاب، التعليم بالبريد، التعليم المنزلى، التعليم عبر الهواء، التعليم الخاص، التعليم الذاتى، التربية الممتدة، التعليم غير المباشر، التعليم والتعلم المفتوح، الدراسة عن بعد، دراسات خارج الحرم الجامعى، التعليم بالراديو أو التليفزيون [١٤] ... وغيرها.

وتشير تلك المصطلحات جميعها إلى إتاحة المزيد من فرص التعلم من خلال اللجوء إلى بدائل تختلف عن اللقاءات التقليدية داخل فصول الدراسة بين المعلمين والطلاب، من خلال الاعتماد على أساليب الاتصال الحديثة التى تتمثل فى اللقاءات التليفونية، والراديو والتليفزيون وتكنولوجيا الميكروويف، وأجهزة الكمبيوتر .. وغيرها من الأساليب التى تمكن المتعلمين من التوفيق بين متطلبات تعليمهم وظروف حياتهم الشخصية.

فالتعليم عن بعد فى شكله النظرى هو طريقة للتعليم يكون فيها المتعلم

بعيدا عن المعلم فى المكان والزمان أو كليهما معا، ولا يوجد اتصال شخصى بينهما، ولكن بدلا من ذلك تستخدم وسائط متعددة لنقل التعليم وتوصيله إلى المتعلمين، تعتمد على المواد المطبوعة والمسموعة والمرئية .. وغيرها من وسائط إلكترونية وتكنولوجية.

أما من الناحية العملية فإن معظم مؤسسات التعليم عن بعد تحيد عن هذا الشكل النظرى الخالص وترى أنه من المرغوب فيه إتاحة فرص للاتصال الشخصى المباشر وجها لوجه بين الطلاب والمعلمين لتقديم مساعدات تعليمية للطلاب، وتبديد شعورهم بالعزلة، ومعرفة مدى تقدمهم، وسيرهم فى الدراسة، وإحدى الطرق لتقديم ذلك يكون من خلال عقد لقاءات دورية منتظمة، ولكن لأسباب تتعلق بالتكلفة، فإنه يصعب تضمين الكثير منها داخل المقرر، ومن ثم تتخذ اللقاءات بين المعلمين أشكالا أخرى، كالاتصال بالتليفون والمراسلة، وغيرهما من أشكال الاتصال من بعد(١٥).

وفى معظم الحالات فإن المتعلمين يقضون وقتهم فى الدراسة الفردية لمواد تم طباعتها خصيصا لهذا الغرض، وتعد القناة الرئيسية للمعلومات، ويمكن اعتبارها مناظرة لعرض الدروس داخل حجرات الدراسة أو المحاضرة فى الإطار التقليدى، ويتم صياغتها بأسلوب حوارى جذاب يساعد الطلاب على التفاعل مع المادة التعليمية والدراسة بمفردهم، فهى تقدم لهم الأهداف التعليمية، وشرح توضيحى، وملخصات ومعان للكلمات الصعبة، وأمثلة من الواقع المعاش، وتتضمن فرصا للطلاب تساعدهم على اختبار ومتابعة تقدمهم من خلال الأنشطة والأسئلة، واختبارات التقويم الذاتى المتضمنة فى النص(١٦).

ويقضى الطلاب وقتا أقل من ذلك بكثير فى الاستماع إلى الإذاعة والتسجيلات المسموعة والمرئية التى تستخدم غالبا لتقديم مواقف واقعية من الحياة، وعرض دراسة حالة معينة، أو الأجزاء التى تحتاج إلى ممارسة عملية وتجريب، ويصعب تقديمها من خلال المادة المطبوعة، ومن حين لآخر يقوم الطلاب بتسليم عمل مكتوب إلى معلم المراسلة، وذلك كاستجابة على الواجبات التى يتم وضعها مسبقا، أو عمل مشروعات يقوم المتعلم باختيار موضوعها بنفسه، أو تقديم رسالة (أطروحة).

أما اللقاءات الدورية المنتظمة التى تقعد فى مراكز الدراسة المحلية بالقرب من تجمعات الطلاب، وأماكن إقامتهم فلا تأخذ من وقت الطالب إلا ما يعادل ٥٪ أو ١٠٪ من وقت الدراسة كما فى الجامعة البريطانية المفتوحة[١٧].

والواقع أن التنوع الهائل فى نظم التعليم عن بعد، ومشروعاته، ومؤسساته يستبعد عمليا إمكان إعطاء تعريف دقيق له، وإن كان من الممكن تعريفه من خلال مقابلته بالتعليم التقليدى الذى يجرى فى حضور معلم "وجها لوجه" داخل حجرة الدراسة، ذلك التعليم الذى بقى صامدا لا يتغير عبر العصور والثقافات، وهو ما سوف نتعرض له بالتفصيل عند الحديث عن خصائص التعليم عن بعد.

▣▣ ثالثا: التعليم عن بعد والتعليم المفتوح:

يذهب البعض إلى عدم التفرقة بين التعليم عن بعد والتعليم المفتوح، حيث يرى هؤلاء أن التعليم المفتوح والتعليم عن بعد وجامعة الهواء .. وغيرها، مترادفات لذات المعنى تحمل معنى الانفتاح[١٨] والديموقراطية فى التعليم والتعلم.

والواقع أن التعليم عن بعد يعد بمثابة أحد الطرق المستخدمة فى مجال التعليم المفتوح، وأنه إذا كانت الجامعات المفتوحة تشكل أحد الملامح المميزة لتقديم التعليم الجامعى لأعداد كبيرة من الطلاب، والتى حققت شعبية هائلة لمدخل التعليم عن بعد، فإنها مع ذلك تظل فصلا واحدا فقط من قصة التوسع الكبير خلال السنوات الأخيرة فى التعليم عن بعد[١٩].

فالتعليم عن بعد والتعليم المفتوح ليسا مترادفين، لأن التعليم عن بعد يهتم أصلا بمجموعة من الاهتمامات العامة، مثل أنه يقدم تعليما للكبار - فى الغالب -، كما أن المتعلم فيه يتعلم لكى يعلم ذاته بشكل مستقل، وذلك باعتماده على الإرشاد أكثر من التدريس التقليدى[٢٠]، إضافة إلى أنه يفترض وجود مسافة بين المتعلم والمعلم ليس كمسافة محددة وثابتة تقدر بالكيلومترات أو الأميال، ولكنها مسافة ذات أبعاد معقدة، ومتفاوتة جغرافيا، وزمنيا، واجتماعيا، واقتصاديا، ومعنويا، شخصيا، وتلك جميعها تعمل على تبعيد

Distancing المتعلم عن المعلم، مما يتطلب التدخل من جانب المعلمين أو الموجهين ومؤسسات التعليم عن بعد لتقريب تلك المسافات حتى لا يتم تجنب أو تجاهل هذا المتعلم[٢١]، وبذلك يجد المتعلمون الفرصة للتعلم أو التدريب بعيدا عن فصول الدراسة التقليدية، بحيث يستطيعون التوفيق بين متطلبات تعليمهم وبين ظروف حياتهم الشخصية[٢٢].

أما التعليم المفتوح فيشير إلى انفتاح الفرص أمام المعلم والمتعلم، بإزالة الحواجز التى تتمثل فى القبول، والمكان، والأسلوب، والأفكار، ولإحداث تغييرات أساسية فى العلاقة التقليدية بين المعلم والمتعلم،ليستجيب الأول من خلال نظم التدريس والتربية لحاجات وميول ومكونات الثانى فى إطار المجتمع المحلى وغير المحلى الذى يعيش فيه[٢٣].

فالتعليم عن بعد هو تعليم يحدث عندما تكون هناك مسافة بين المتعلم والمعلم، ويتم عادة بمساعدة مواد تعليمية يتم إعدادها مسبقا، ويكون المتعلمون منفصلين عن معلميهم فى الزمان أو المكان أو كليهما معا، ولكنهم يتبعون توجيهاتهم، أما التعليم المفتوح فهو نوع من التعليم تتعلق فلسفته بتحسين فرص الالتحاق والتركيز على المتعلم، وتتضمن طريقته بعض عناصر التعليم عن بعد (مواد التعلم الذاتى)[٢٤].

فعلى الرغم من أن التعليم المفتوح عادة ما يتضمن تعليم عن بعد، فليست كل نظم التعليم عن بعد مفتوحة (إذ من الممكن استخدام الطريقة دون الفلسفة)، فمن الناحية النظرية نجد أن التعليم عن بعد لا يحتاج إلى أن يكون مفتوحا، أما فى الواقع العملى فإن برامج التعليم عن بعد تتضمن درجة من الانفتاح تتعلق بحرية اختيار المكان والوقت وسرعة التعلم، ولكنها قد تكون مفتوحة بحدود مختلفة تعتمد على بعد المتعلمين عن المعلمين والزملاء والتجهيزات وغير ذلك من أمور قد تساعد على التعلم[٢٥]، ومن ناحية أخرى فإن معظم برامج التعليم المفتوح تعتمد بصورة أساسية على أساليب ووسائط التعليم عن بعد.

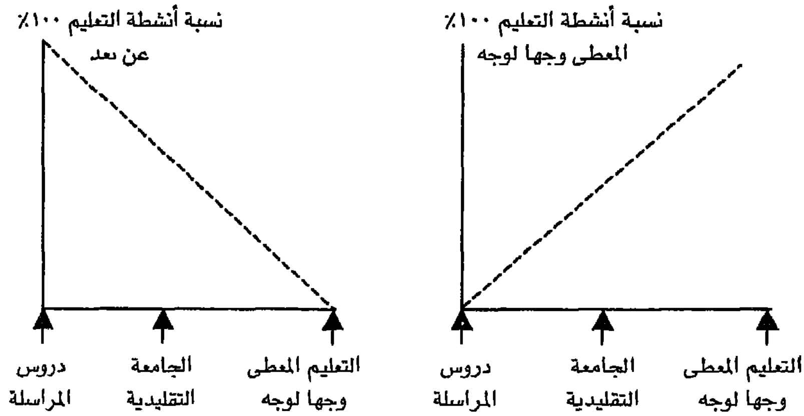
رابعا: خصائص التعليم عن بعد:

يرى كيجان (Keegan)[٢٦] أنه يمكن التوقف عند ست خصائص مميزة تشكل مجتمعه، أساسا لتعريف عملى عام للتعليم عن بعد، خاصة عند مقارنتها مع التعليم الذى يجرى فى حضرة المعلم وجها لوجه (التعليم التقليدى)، وهذه الخصائص تتمثل فيما يلى:

١- انفصال المعلم عن المتعلم:

ففى إطار التعليم عن بعد تكون أنشطة التعليم والتعلم، فى الأغلب الأعم، منفصلة فى الزمان والمكان، إلا أن ذلك لا يعنى أن التعليم المباشر فى حضرة المعلم غير موجود فى التعليم عن بعد، أو أن التعليم عن بعد (الدراسة المستقلة) غائبة كليا عن نظم التعليم التقليدية التى تجرى مثلا داخل حجرة الدراسة[٢٧].

ويوضح الرسم البيانى التالى نسبة أنشطة التعليم المباشر أو التقليدى والتعليم عن بعد فى أنماط تعليمية مختلفة، حيث يمثل المحور الأفقى الأنماط التربوية المختلفة بدءا من الدروس بالمراسلة ومرورا بالدراسة الجامعية التقليدية، وانتهاء بالتعليم المعطى وجها لوجه، ويمثل المحور الرأسى نسبة أنشطة التعليم عن بعد، ونسبة أنشطة التعليم المعطى وجها لوجه فى الوسط المدرسى.



الشكل رقم (١) يوضح نسبة أنشطة التعليم المباشر (المعطى وجها لوجه) والتعليم عن بعد فى سياقات تربوية مختلفة[٢٨]

يتضح من الشكل السابق أن نسبة أنشطة التعليم المعطى وجها لوجه تتراوح ما بين ١٠٠٪ تقريبا (التعليم الصفى أو المدرسى) ونحو ٠٪ فى حالة الدروس التى تعطى بالمراسلة، والتى لا تفرد أى مكان أو وقت للتعلم المباشر، فى حين يحتل التعليم الجامعى التقليدى مثلما يعطى فى بلدان عديدة، موقعا وسطا، باعتبار أن طلابه يقسمون وقتهم مناصفة بين الدروس العادية والندوات والدراسة الفردية.

كما يتضح أن مختلف نماذج التعليم عن بعد تقع عند نقاط مختلفة من جزء المحور الذى يقابل نسبة ضعيفة من أنشطة التعليم المباشر فى وقت التعلم الكلى، ففى الاتحاد السوفييتى مثلا تصل نسبة أنشطة التعليم المباشر إلى ٣٠٪ من مدة التعليم عن بعد، بينما تهبط هذه النسبة لتتراوح بين ٥٪، ١٠٪ فى العديد من الدروس التى تقدمها الجامعة البريطانية.

وعلى الرغم من وجود بعض الأنشطة المشتركة فى كل من التعليم عن بعد، والتعليم المباشر المعطى وجها لوجه، فإن هناك فرقا أساسيا جوهريا بين تصميم منهاج للتعليم عن بعد، ومنهاج للتعليم المعطى وجها لوجه، فالأول يفترض أن عمليتى التعليم والتعلم تستند قبل كل شىء إلى الدراسة المستقلة لمواد تعليمية معدة خصيصا لهذه الغاية، فلا يتدخل التعليم المباشر إلا على سبيل الدعم والمساندة، أما الثانى فالتعليم المعطى وجها لوجه يشكل الأسلوب الرئيسى لنقل المعارف ولإيقاظ فكر الطلاب [٢٩].

٢- وجود مؤسسة تعليمية معينة مسئولة عن عملية التعليم عن بعد:

إن أى مؤسسة تمنح تعليما عن بعد تلعب دورا شديد الاختلاف عن الدور الذى تضطلع به مؤسسة تقليدية، خاصة بالنسبة لتخطيط وإعداد المواد التعليمية، وتقويم نتائج التعلم، ففى الحالة الثانية يكون المعلم نقطة الاتصال الأساسية بالطلاب والأكثر ظهورا، كما أنه يمثل فى الغالب العامل الحاسم فى نجاحهم أو فشلهم، أما فى حالة التعليم عن بعد فإن النشاط التربوى تؤمنه المؤسسة وليس المعلم نفسه، ذلك أن الدروس غالبا ما تكون ثمرة تعاون بين اختصاصى مجال معين، ومعلمين، ومحررين، ومنتجين، وإداريين، وتتولى

المؤسسة بصفة عامة توزيع المواد التعليمية، وتقييم عمل الطلاب، وتنظيم أنشطة التعليم المباشر، وبالتالى فإن لها بالنسبة إلى الطلاب "حضورا" يختلف عن حضور مؤسسة تقليدية، وهذا الحضور هو الذى يميز التعليم عن بعد، عن التعليم وجها لوجه[٣٠].

ومما تجدر الإشارة إليه أن المؤسسة التعليمية يمكن أن تكون مؤسسة حكومية كتلك التى منتشرة فى اليابان والولايات المتحدة الأمريكية، وقد تكون مؤسسة تعليمية خاصة، وهذه المؤسسات الخاصة حققت إنجازات كبيرة، وخصوصا فى التعليم بالمراسلة فى فرنسا.

وقد صنف المركز الدولى للتعليم عن بعد مؤسسات التعليم عن بعد اعتمادا على أهدافها والوسائط التعليمية التى تستخدمها - إلى ثلاث فئات هى[٣١]:

أ- المؤسسات الأحادية وهى تشمل المؤسسات التى تنحصر رسالتها فى تأمين التعليم عن بعد، فهى نشأت أصلا بغرض توفير التعليم عن بعد أو التعليم المفتوح كالجامعة المفتوحة أو التعليم بالمراسلة أو المدرسة الوطنية المفتوحة.

ب- المؤسسات التقليدية (الثنائية) وهى توفر خدمات التعليم النظامى والتعليم عن بعد فى نفس الوقت من خلال نفس المؤسسة مثل الجامعات الأسترالية، وجامعة القاهرة والإسكندرية وأسيوط، فهى مؤسسات تقليدية تتضمن قسما للتعليم عن بعد أو للدراسات الخارجية، وهذه المؤسسات المختلطة كثيرا جدا، ولا سيما على المستوى الجامعى فى عدد من البلدان.

جـ- المؤسسات التقليدية التى تعطى بعض الدروس عن بعد، دون أن تتضمن قسما متخصصا فى هذا المجال، فقد يكون هناك ائتلاف بين عدة مؤسسات تعليمية وتدريبية لتقديم خدمات التعليم عن بعد، كمؤسسات البث الإذاعى والتليفزيونى، ومراكز التدريب فى الشركات الصناعية والخدمية، وشبكات المعلومات والاتصالات والمؤسسات الإقليمية والدولية العاملة فى مجال التعليم عن بعد.

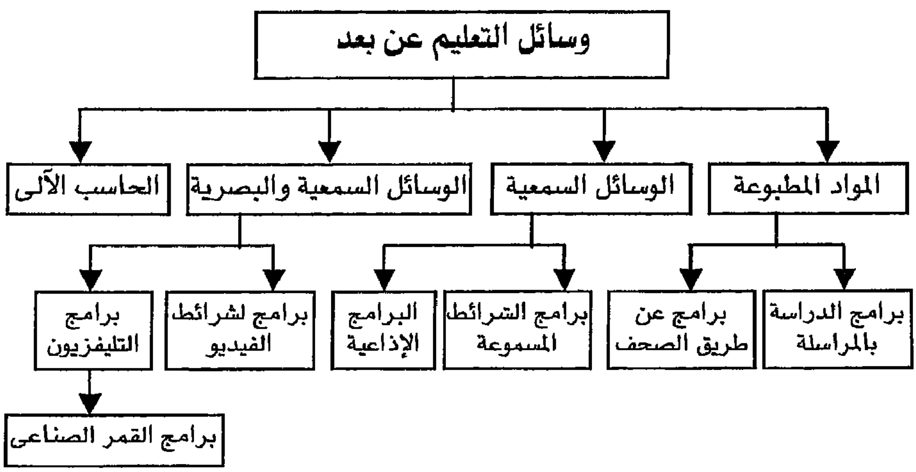
٣- استخدام الوسائط التقنية المتعددة فى توصيل العلم والمعرفة:

يعتمد التعليم عن بعد على استخدام الوسائط، فنادرا ما يتحدث

المعلمون إلى المتعلمين بشكل مباشر، فمعظم التدريس يتم تسجيله مسبقا، ثم توزيعه ونقله إلى المتعلمين عبر وسيط، من خلال المواد المطبوعة والوسائل السمعية والبصرية أو بمساعدة الكمبيوتر، الذى بدأ يتم استخدامه بشكل متزايد فى الآونة الأخيرة، فلا يتدخل التعليم المباشر إلا لحل مسائل تتعلق بالفهم أو من أجل العمل ضمن فريق أو فى المختبر [٣٢].

والواقع أنه فى معظم برامج التعليم عن بعد، نجد أن الوسائط الرئيسية المستخدمة هى المواد المطبوعة التى يساندها مواد سمعية ومرئية مثل أشرطة الكاسيت والاسطوانات والشرائح والفيديو، أو تقديم البرامج السمعية والمرئية عن طريق الإذاعة والتليفزيون، كما يعد الكمبيوتر وسيطا رئيسيا فى بعض نظم التعليم عن بعد، وذلك بالإضافة إلى الممارسة العملية للأنشطة المختلفة [٣٣].

فوسائط التعليم عن بعد تتضمن العديد من الوسائط من بينها: المطبوعات - الإذاعة والتليفزيون - الأشرطة المسجلة المسموعة - الأشرطة المسجلة المرئية - القمر الصناعى - الحاسب الآلى - الحقائب الذاتية - التليفون - اللقاءات الدورية - التعليم بالمراسلة - التعليم عن طريق الصحف. والشكل التالى يوضح هذه الوسائط [٣٤]:



ومما تجدر الإشارة إليه أنه على الرغم من أن الوسائط الإلكترونية "الجديدة" التى تستعين بالمعلوماتية قد بدأت تمارس تأثيرا قويا على العديد

من مشروعات التعليم عن بعد،سواء على مستوى الإنتاج أو على مستوى خدمات الدعم والمساندة، فإن المطبوع كان، وما يزال، وسيبقى، الركيزة الرئيسية والمفضلة للغالبية العظمى من برامج التعليم عن بعد، وهذا ما تؤكده بيانات الجدول التالى – الذى تم استقاء بياناته من بيانات المركز الدولى للتعليم عن بعد التابع لهيئة الأمم المتحدة – والتى أوضحت أن هناك ٩١٪ من برامج التعليم عن بعد، تستخدم المطبوع كركيزة رئيسية، كما أن برنامجا من أصل عشرة يستند إليه كليا[٣٥].

جدول رقم (١)

يوضح توزيع عدد برامج التعليم عن بعد موزعه حسب الوسائط التى تستخدمها

الوسائط	عدد برامج التعليم عن بعد التى تستخدم						
نوع المؤسسة	المطبوع وحده	المطبوع + وسيلة أخرى	الإذاعة + وسيلة أخرى	التليفزيون + وسيلة أخرى	الفيديو + وسيلة أخرى	الوسائل السمعية	معينات تربوية + وسيلة أخرى
أ= ٣١٧	٢٠	٢٩٧	٨٠	٦٠	٦٤	١١٣	٦٣
ب= ٢٩١	٢٦	٢٦٥	٤١	٣٥	٥٩	١٤٣	٤٧
جـ= ٢٣١	٣٠	٢٠١	٢٦	٣١	٥٦	١١٠	٤١
المجموع = ٨٣٩	٩٪	٩١٪	١٨٪	١٥٪	٢١٪	٤٤٪	١٨٪

النوع أ: مؤسسات مخصصة فقط للتعليم عن بعد.

النوع ب: مؤسسات تقليدية تضم أقساما متخصصة للتعليم عن بعد.

النوع جـ: مؤسسات تقليدية تعطى بعض الدروس عن بعد، ولا يتولى فيها قسم متخصص لبرامج التعليم عن بعد:

ويتضح من الجدول السابق ما يلى:

أ- أن نسبة ضئيلة من البرامج (٩٪) تعتمد على المواد المطبوعة فقط، وهو ما يعكس تطورا مهما بالنسبة إلى أسلوب التدريس التقليدى الذى كان رائجا من سنوات سابقة.

ب- أن الوسائط الأكثر شعبية بعد المواد المطبوعة الكاسيت السمعية المتواضعة، حيث شكلت نسبة ٤٤٪ من البرامج.

جـ- أن نسبة غير قليلة من البرامج تستخدم وسائل باهظة التكلفة نسبيا: التليفزيون (١٥٪) الفيديو كاسيت (٢١٪)، ومجموعات المعدات للأعمال التطبيقية (١٨٪).

ومما تجدر الإشارة إليه أن للوسائط المختلفة جوانب قوة مختلفة، ولكل وسيط خصائصه التى تميزه عن غيره، له جوانب قوة وجوانب ضعف، له مميزات وله أيضا حدود، فنادرا ما يستطيع وسيط واحد تقديم كل ما يحتاج إليه الدارس، فالوسيط الذى يناسب بعض الدارسين قد لا يناسب دارسين آخرين، والوسيط الذى يناسب ظروف وأهداف معينة قد لا يناسب ظروف وأهداف أخرى ... وهكذا[٢٦].

ولذلك فأنسب وسيط ليس بالضرورة هو أول وسيط يتبادر إلى الذهن، فالوسائط التى تعتمد على تكنولوجيا بسيطة يمكن أن تكون أكثر قوة من تلك التى تعتمد على استخدام وسائط تكنولوجية متقدمة فكل ذلك يعتمد على الظروف.

وتوجد عدة معايير ينبغى وضعها فى الاعتبار عند اختيار الوسيط الأنسب للاستخدام - والذى يمكن أن يكون مزيج من تلك الوسائط - فى نظام معين للتعليم عن بعد، مثل مدى ملاءمة الوسيط للأهداف التعليمية، مدى إتاحة الوسيط للدارسين وقدرتهم على استخدامه بشكل مريح، وكذلك قدرة المعلمين على استخدامها، وقد أورد "ديرك رونترى" بعض المعايير لاختيار الوسائط فى شكل تساؤلات كما يلى[٣٧]:

- ⊙ ما نوع التعلم الذى نريده للمتعلمين؟
- ⊙ أى وسيط (أو مجموعة وسائط) يمكن أن يكون قادرا على تحقيق ذلك؟
- ⊙ هل يمكننا إتاحة تلك الوسائط للمتعلمين فى الوقت والمكان الملائم لهم؟
- ⊙ ما شعور المتعلمين تجاه استخدام تلك الوسائط؟
- ⊙ هل يتوافر لدى المتعلمين المهارات المطلوبة لاستخدام الوسيط؟
- ⊙ ما الذى نستطيع شراؤه؟، وإذا لم تكن قادرا على شراء الوسيط الملائم لتحقيق هدف معين، فلا تشعر باليأس والإحباط، وتذكر قول "ولبرشرام" بأن الوسيط البديل يمكنه أن يحقق ذلك أيضا.

٤- توفير قنوات اتصال ثنائية الاتجاه (الاتصال ثنائى الاتجاه):

لا يقتصر برنامج التعليم عن بعد على تقديم مواد للتعليم الذاتى، فالاتصال الثنائى الاتجاه بين الطالب ومرشده يمثل عنصرا جوهريا، وفى برامج التعليم عن بعد التى تتوجه إلى عدد كبير من الطلاب، يتدخل المرشدون عامة كوسطاء ولا يشتركون فى إعداد المواد التعليمية، وهؤلاء المرشدون يختارون من بين أساتذة الجامعات والمعاهد الجامعية التقليدية، كما يتم الاستعانة عند الحاجة بمرشدين لبعض الوقت من الخارج من أجل الدروس المكتظة، وفى بعض الأحيان لا تلتزم الهيئة التعليمية المسئولية عن إعداد المواد التربوية بالمشاركة فى الإرشاد للدروس[٣٨] .

ويجرى الاتصال - فى الغالب - بين الطلاب والمرشدين تقليديا عن طريق البريد، ويبقى التعليم بالمراسلة عنصرا أساسيا فى الغالبية العظمى من البرامج، وحتى عندما تستعمل وسائط أخرى (كالتليفون مثلا أو المراسلات أو الندوات عن بعد) لإقامة الحوار بين الطالب ومرشده فمن المستبعد أن تحل هذه الوسائط محل الإشراف بالمراسلة، وفى العديد من برامج التعليم عن بعد يجرى تقييم مستوى الطالب على أساس عمله المكتوب، فيتوقع من المرشد أو المعلم أن يعيد إليه أعماله، مرفقة بتعليقات وملاحظات وعلامات تقدير، تماما كما هو حادث فى مؤسسة تعليم تقليدية[٣٩] .

٥- إمكانية عقد اللقاءات الدورية بين المتعلم ومنسقى عملية التعليم والتعلم:

إذا كان التفاعل والمناقشات بين الطلاب والمعلمين يشكل عنصرا مهما من العملية التعليمية، فإنه فى إطار معظم برامج التعليم عن بعد يلتقى الطلاب بصورة منتظمة أو من وقت إلى آخر، ومرشديهم أو أساتذتهم أو رفاقهم فى الدراسة. وتتحدد الأهداف التربوية لهذه اللقاءات مسبقا بعناية فائقة، خاصة وأن هذا النوع من النشاط باهظ الكلفة ولا يتم بسهولة، ولذا فإن مؤسسات كثيرة توصى بأن تخصص تلك الجلسات صراحة للمناقشات الجماعية ولحل المسائل المطروحة، وللأنشطة العملية، أى للوظائف التى لا يمكن تأمينها على نحو مرض بمواد التعليم المرتكزة إلى وسيط، وبالتالى غالبا ما يدعى المرشدون إلى عدم صرف وقت طويل فى العروض والمحاضرات

ذات الطابع الإلقائى باعتبار أن هذه الوظيفة التربوية تتأمن طبيعيا عبر المواد التعليمية[٤٠].

وفى ذلك يرى أونكر سينغ ديوال Onker Singh Dewal أنه لابد أن يتخذ تنظيم اللقاءات مناحى ثلاثة: تلقين المفاهيم التى لم تعالج معالجة وافية فى المواد التعليمية، وتزويد المتعلم بعدد من المهارات والدرايات، وتنمية روح المخالطة الاجتماعية. فالمؤسسة التى تنظم ملتقيات لمجرد تلقين ما تم تلقينه بواسطة المواد التعليمية، لا تأبه بوقت المتعلمين ومالهم[٤١].

ويستحسن توزيع اللقاءات على فترات عدة خلال السنة، فتكون الدورة الأولى، مثلا، وجيزة المدة وتخصص لتعويد التلاميذ على هذا الشكل الجديد من التعليم المتمثل فى التعليم عن بعد، فلابد من حملهم على إدراك دورهم ومسئولياتهم الجديدة، وما تنتظره المؤسسة منهم، أما الدورة الثانية فيمكن تنظيمها بعد أن يكون أكثر من ٥٠٪ من الدروس قد وصلت إلى التلاميذ، ولابد أن تتمحور حول - بشكل أساسى - الأعمال الموجهة وتلقين المفاهيم الأساسية، ويمكن تنظيم دورة ثالثة قبيل التقييم النهائى بهدف مساعدة التلاميذ على مراجعة المعارف المكتسبة وإرشادهم إلى كيفية ترابط مختلف المفاهيم الملقنة[٤٢].

ومما تجدر الإشارة إليه أن البعض يرى أن اللقاءات (المحدد المكان والزمان) لا تتواءم والروح المنفتحة الحرة التى يتسم بها التعليم عن بعد، والتى تتيح للطالب حرية التعلم وفقا لوقته الخاص ولوتيرته الشخصية، وثمة من يضيف أنه لو صممت المواد التعليمية بالعناية المبتغاة لأمكن تلقين المضمون كله من غير اللجوء إلى تنظيم اللقاءات.

والواقع أن الاعتقاد بأن المواد التعليمية كفيلة وحدها بتمكين المتعلم من بلوغ الأهداف التربوية (المعرفية والعاطفية والنفس حركية) كافة غير صحيح خاصة عندما يتعلق الأمر بتمارين تطبيقية أو بتنمية القدرات الاجتماعية، ولابد من إكمال المواد التعليمية بلقاءات تضع الطلاب فى اتصال مباشر مع المدربين والمرشدين.

٦- النموذج الصناعى:

أى القيام بنشاط تعليمى أكثر تشابه مع قطاع الصناعة من حيث تطبيق مبادئ تقسيم العمل والتنظيم والإنتاج بالجملة فى عملية إعداد وإنتاج وتوزيع المواد التعليمية، حيث يرى "بيترز" أن إنتاج وتوزيع مواد التعليم عن بعد، وتنظيم مناهج الدراسة هو أشبه بنمط الإنتاج الصناعى، فمؤسسات التعليم عن بعد، والتى تستخدم على نحو مكثف تشكيلة واسعة من الوسائل التقنية، اضطرت إلى تطبيق نظام "الإنتاج المسلسل" فى عمليات إعداد المواد التعليمية وصنعها وتخزينها وتوزيعها[٤٣].

إن تنوع الكفاءات التى تقتضيها تلك الأساليب المختلفة يستبعد إمكان تولى شخص فرد مسئولية جميع مراحل تصميم المواد وإنتاجها، ولذا فإن التخصص والتنسيق بين الأقسام المختلفة والتخطيط تبعا لطريقة المسار (الدرب) الحرج، والسعى الدؤوب إلى التحسين والتجويد، ومراقبة النوعية وضبطها، تبدو اليوم ضرورية أكثر فأكثر فى النظم الكبرى للتعليم عن بعد[٤٤].

إن الطبيعة المركبة لنظم التعليم عن بعد، والمدة الطويلة الضرورية لإعداد المواد التعليمية، وتقسيم العمل الذى يترافق مع خصوصية العديد من مكونات العملية، فضلا عن ضرورة خدمة جمهور واسع جدا، كل هذه العوامل تجعل طرائق التخطيط والإدارة المعتمدة تقليديا فى قطاع التربية غير متوائمة مع مشروعات التعليم عن بعد، مما يوجب ابتكار نماذج إدارة وتخطيط متكيفة مع هذا القطاع[٤٥].

خامسا: التعليم عن بعد: مميزاته وعيوبه:

يقدم التعليم من بعد العديد من المزايا التى قد لا تتوافر فى برامج التعليم التقليدية من بين هذه المزايا ما يلى[٤٦]:

١- إنه وسيلة ميسرة لنشر التعليم، والتغلب على الصعوبات التى تواجه توافر الأماكن الدراسية، حيث يمكن أن تستوعب برامج التعليم عن بعد أعداد

ضخمة من المتعلمين فى وقت واحد، دون أن يكون هناك أدنى تمييز ضد هؤلاء الذين يعيشون فى المناطق النائية أو البعيدة، وهو بذلك يوفر فرصة جيدة لتدريب أعداد كبيرة من العاملين المنتشرين فى أماكن متباعدة، وفى أقصر وقت دون أن يغادروا أعمالهم، وبما يساعد على توحيد المعايير والمستويات المهنية فى مختلف المواقع والفروع.

٢- يحقق التعليم عن بعد درجة عالية من التوازن والمواءمة بين مطالب المجتمع المتغيرة، والحاجات التعليمية المتنوعة، ولهذا يعتبر من أنسب البدائل للتعليم المستمر وتعليم الكبار، والذى يقدم لمن يسعى إلى تنمية المعارف فى مجال تخصصه، أو دراسة تخصص جديد، أو حتى توفير فرص التعليم للمحرومين منه، ولمن يعوقهم عائق اجتماعى أو مادى أو بدنى.

٣- يستجيب إلى العديد من المبادئ الحديثة فى التربية وعلم النفس مثل: توفر الدافعية للتعلم، والمرونة فى بيئة التعلم، ومراعاة أساليب التعلم عند الأفراد، ديموقراطية التعليم، التعلم الذاتى ... وغيرها.

٤- توفير قدر من المرونة والاستقلال للدارس فيما يختص بانتظام ومواعيد ومكان الأنشطة التعليمية، من خلال ما يقدمه من تسهيلات دراسية، أو من خلال تخفيف أو إلغاء مواصفات الالتحاق التى تشترطها المؤسسات الأكاديمية التقليدية، فهو الأسلوب الوحيد المتاح لتعلم ما يراد تعلمه، إذ من خلاله يستطيع المتعلم أن يتعلم ما يرغب فى تعلمه بأسلوب مرن عن طريق وسائط تجعل التعلم متاحا فى أى وقت، وفى أى مكان، ويسير فيه المتعلم وفقا لسرعته الخاصة دون الاضطرار للتواجد ضمن مجموعة، فهو يتيح للدارس اختيار الأوقات المناسبة لتعلمه، وبالإيقاع والتتابع المناسب لحالته، وبذلك يستطيع الدارسون (العاملون) مواصلة دراستهم للحصول على مؤهل دراسى أو تحقيق نمو مهنى دون أدنى اضطراب لأسلوب معيشتهم أو لدخولهم.

٥- تقلل برامج التعليم عن بعد من نزوح أهل الريف أو المناطق النائية إلى المدن

لمواصلة تعليمهم، إذ يكفيهم الاستمرار فى محل إقامتهم بالمناطق الريفية دون ترك أعمالهم للحصول على المؤهل واكتساب المهارات، إضافة إلى أن الدارس - خاصة من يعملون فى مهنة التدريس - يمكن أن يكون موردا أساسيا لدراسته، حيث يمكنه تطبيق ما يتعلمه مباشرة فى بعض جوانب الحياة بالبيئة التى يعمل بها، بالإضافة إلى إمكانية مشاركته لزملائه أهل القرية فى تطبيق ما يتم تحصيله، كما أن مطبوعات التعليم عن بعد غالبا ما تمثل مراجع ذات قيمة فى مواقع يصعب تواجد المكتبات فيها.

٦- إن التعليم عن بعد يخفض التكلفة التعليمية للفرد بالمقارنة مع النمط التقليدى، ويؤكد ذلك بعض الدراسات الاقتصادية للتعليم عن بعد، فقد أجرى ليسك واير Lesic Waher أستاذ الاقتصاد بالجامعة المفتوحة فى بريطانيا دراستين عن اقتصاديات التعليم فى الجامعة المفتوحة، مقارنة بالتعليم فى الجامعات التقليدية فى بريطانيا، وذلك فى عامى ١٩٧٢، ١٩٧٧ وخلص إلى أن معدل التكلفة السنوية للدارس فى الجامعة المفتوحة لا يتعدى ربع تكلفة زميله فى الجامعات التقليدية، ويصل إلى الثلث إذا ما أخذ فى الاعتبار النشاط البحثى الذى تقوم به الجامعات التقليدية، وتصل إلى النصف إذا ما أخذ فى الاعتبار معدل التسرب فى الجامعات المفتوحة، كما أن التكلفة الشاملة للدارس فى الجامعة المفتوحة قد تصل إلى سدس التكلفة الشاملة للطالب فى الجامعات التقليدية.

كما قام لايدلو، ولويارد Loyard، Laiydlow بدراسة العلاقة بين التكاليف الثابتة والتكاليف المتغيرة للمقرر الدراسى بالجامعة فى بريطانيا، وجامعة أسباسكا Asthbasca بكندا، وقد أسفرت هذه الدراسة أن التكاليف المتغيرة بالنسبة لمعظم المقررات الدراسية أقل فى الجامعة المفتوحة مقارنة بالجامعات التقليدية، كما أكدت الدراسة أن معدل التكلفة الدورية للمسجلين فى المقرر الدراسى تتناقص كلما ازداد عدد المسجلين.

ويشير (محروس إسماعيل) إلى أن تكاليف التعليم عن بعد (التعليم المفتوح) تختلف عن تكاليف التعليم التقليدى (التعليم وجها لوجه) فى الجوانب التالية (٤٧):

١- إن هيكل تكاليف Cost Structure نظام التعليم عن بعد يختلف جوهريا عن مثيله الخاص بأنظمة التعليم التقليدى.

٢- ارتفاع التكاليف الثابتة وانخفاض التكاليف المتغيرة فى أنظمة التعليم عن بعد مقارنة بالتعليم التقليدى، فالتعليم عن بعد مثل الصناعة يتميز بارتفاع الاستثمارات الرأسمالية له وانخفاض التكاليف الدورية أو المتغيرة.

٣- يتميز التعليم عن بعد بشيوع ظاهرة اقتصاديات الحجم الكبير Economics of Scale ومن ثم فإن التكلفة المتوسطة الخاصة بتعليم الطالب تأخذ فى الانخفاض كلما زاد عدد الطلاب المسجلين وذلك لتوزيع عبء التكلفة الثابتة (تكاليف تصميم وإعداد وتسجيل المادة العلمية) على عدد أكبر من الطلاب، ولذلك فمن الواجب عند الأخذ بنظام التعليم المفتوح فى أى دولة، تحديد أو اختيار التخصصات التى تعطى أولوية، وأن تقوم كلية واحدة بتنظيم وإدارة نظام التعليم عن بعد الخاص بتخصص معين فى طول الدولة وعرضها، حتى يمكن القيام بالخدمة التعليمية بكفاءة وجودة عالية، وبتكلفة معقولة بالنسبة للطالب، فمثلا عندما تقوم كلية بإحدى الجامعات المصرية بتنظيم وإدارة تعليم تخصص معين عن بعد، فعليها أن تقوم بذلك لجميع الطلاب الذين يرغبون فى دراسة هذا التخصص، ولا يجوز أن تقوم كليات أخرى بإدخال مماثل أو شبيه بهذا التخصص، لخدمة الطلاب المقيمين بالقرب من الكلية المذكورة، ولكن يمكن لهذه الكليات أن تختار تخصصات أخرى، وتقوم بخدمة الطلاب الراغبين فى دراسة هذه التخصصات فى كل أنحاء الدولة.

٤- إن أنظمة التعليم التقليدية تعتبر أكثر كفاءة بالنسبة للأعداد القليلة من الطلاب، فى حين تعتبر أنظمة التعليم المفتوح (التعليم عن بعد) أكثر كفاءة بالنسبة للأعداد الكبيرة.

٥- إن تكاليف تصميم المادة العلمية وإنتاجها فى نظام التعليم عن بعد، ترتفع كثيرا عن تكاليف نقل وتوصيل واستلام المادة العلمية.

ورغم المزايا المتعددة التى يقدمها التعليم عن بعد، إلا أن البعض يشير إلى بعض المآخذ أو أوجه النقد تجاه التعليم عن بعد، فقد أكدت دراسة كل من تونى ورمبل Tony, Rumble (٤٨) عن الجامعات المفتوحة على وجود مجموعة من أوجه النقد والعيوب تتصل بأساليب التعليم عن بعد، وخاصة عند مقارنتها بأساليب التعليم التقليدية، كما أشارت هذه الدراسة إلى أن خطورة وقوة أوجه النقد هذه، أو تلك العيوب، تختلف من ثقافة إلى أخرى ومن موقف إلى آخر، وتتمثل أهم أوجه النقد والعيوب فى النواحى التالية:

١- محدودية فرص المناقشة والحوار بين المتعلمين والمعلمين أو غيرهما من الأفراد العاملين فى مجال التعليم عن بعد، كما أنه حتى لو وجدت فرص المناقشة مع الموجهين أو المرشدين، فهى غالبا من تكون نادرة الحدوث مع الذين أعدوا المواد الدراسية عن بعد، بحيث تندر إمكانات المناقشة مع الأستاذ الرئيسى.

٢- التكلفة العالية لإنتاج وتطوير المواد التعليمية الخاصة بالتعليم عن بعد مثل المطبوعات والمواد السمعية والبصرية، إذ أنه كلما زادت جودة هذه المواد كلما ارتفعت كلفة إنتاجها، وبالتالى زاد الميل لفتح الباب أمام طلاب جدد - قدر الإمكان - للالتحاق بنفس البرنامج، ولإعادة استخدام نفس المواد التعليمية لسنوات أطول، ذلك أن بنية نفقات التعليم عن بعد ترتكز إلى مبدأ خفض متوسط التكلفة، بحشد العدد الأكبر من المستفيدين من هذا التعليم.

٣- التصلب النسبى لبرامج التعليم عن بعد وقلة المرونة فى الاهتمام بحاجات وميول وخبرات المتعلمين، إذ أنه بمجرد بدء المتعلم لبرنامج الدراسة، فإنه لا يتمكن من تغيير اتجاه تعليمه، أو أن يكون له تأثير على ما يتعلمه. وقد يصدق ذلك على الدروس التقليدية، ولكن هذا الأمر، فى نظام تعليم عن بعد، يشكل قيدا ملازما للطريقة التعليمية بالذات، وليس لسياسة المؤسسة أو لمزاج المدرس.

٤- إمكانية تعرض نوعية وجودة برامج التعليم عن بعد لمخاطر الاعتماد على

بنية الاتصالات مثل البريد والتليفون، والمواصلات ... وغيرها، وعلى بعض مجالات إنتاج المواد التعليمية مثل (الطباعة، الإنتاج الذاتى ... الخ)، ذلك أن الاعتماد فى الاتصال والإنتاج على بنى تحتية ليس للمؤسسة وللمدرسين فيها أية سلطة عليها، ويجعل حدوث أى خلل فى نظام تشغيل هذه البنى من شأنه أن يعرض نوعية التعليم المعطى وفاعليته للخطر.

والواقع أن ما سبق ذكره لا يعتبر من العيوب أو المساوئ فى كل الحالات والظروف، فالعاملان الأول والثانى السابق ذكرهما لا يدخلان بالضرورة فى باب المساوئ، إذا كان هدفنا خلال خمس سنوات، تدريب معلمى البلد فى أثناء الخدمة على تطبيق منهاج دراسى جديد، ولكنهما يغدوان عيبا، إذا كان المطلوب تقديم درس فى تكنولوجيا المعلومات، لإعادة تأهيل إداريين فى منظمات ومؤسسات إنتاجية مختلفة، ومن ناحية أخرى فإن الأهمية المولاة للحوار فى نظم التعليم تختلف بدرجة كبيرة تبعا للثقافات، وفى داخل البلد الواحد تبعا للمفاهيم التربوية والمواد التعليمية.

المراجع والهوامش

❖ من الدراسات التى تناولت أزمة التعليم ما كتبه فيليب كومز:

- Philip H. Coombs: **The World Educational Crisis,** New York, Oxford University Press, 1968.
- Philip H. Coombs: **The World Crisis in Education: The View from the Eighties**, New York, Oxford University Press, 1985.

١- نجوى يوسف جمال الدين: "**فى إعداد معلم التعليم عن بعد، الكفايات المطلوبة، واستراتيجيات التدريب، نموذج مقترح للتطبيق فى مصر**" - المؤتمر القومى لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته - المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية - القاهرة ١٩٩٦، ص٣.

٢- زغلول مرسى: "التعليم عن بعد: ثورة هادئة" - **مستقبليات** - المجلد ١٨ - العدد ١ - مركز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة - ١٩٨٨، ص٤.

٣- المرجع السابق: ص٤.

٤- عايدة عباس أبو غريب، عبد العزيز بعد الهادى الطويل: "**تصور موسع لإعداد معلم التعليم عن بعد فى مصر**" - المؤتمر القومى لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته - مرجع سابق، ص٣

٥- أنطـــونـــى كـــاى: "التعليم عن بعد، عرض لواقع الحال" - **مسقبليات** - مرجع سابق ص٣٦.

٦- المرجع السابق: ص٣٦.

٧- عايدة عباس أو غريب، عبد العزيز عبد الهادى: مرجع سابق، ص٤.

٨- نجوى يوسف جمال الدين: مرجع سابق، ص٣

٩- أنطونى كاى: مرجع سابق، ص٣٧.

١٠- المرجع السابق: ص٣٧.

١١- نجوى يوسف جمال الدين: مرجع سابق، ص٣.

١٢- أنطونى كاى: مرجع سابق، ص٤٤.

13- Mervin C. Alkin, (ed.): **Encyclopedia of Educational Research,** 6th edition, Macmillan Publishing Company, New York, 1992, P. 334.

14- Bakr, A.: **Distance Education in International Perspective: The British open University and Prospects for Establishing an Egyptian Equiralent,** Ph. D. Thesis, Hull University, Tuly 1987, pp. 22-23.

15- Greville Rumble: **The Management of Distance Learning Systems,** UNESCO, International Institute for Educational Planning, Paris, 1992, pp. 16-18.

١٦- نجوى يوسف جمال الدين: مرجع سابق، ص٥.

١٧- المرجع السابق: ص٥.

١٨- عبد السلام عبد الغفار: **التعليم عن بعد (دراسة حالة)**، بحث مقدم إلى اجتماعات المائدة المستديرة حول الاتصال والتربية - اللجنة الوطنية المصرية لليونسكو - القاهرة ٢٦ - ٣٠ يونيو ١٩٩٢.

١٩- نجوى يوسف جمال الدين: مرجع سابق، ص٣.

٢٠- كمال حسنى بيومى: "**سياسات إعداد وتدريب المعلمين من بعد فى سريلانكا وإندونيسيا وإمكانية التطبيق فى مصر**" - المؤتمر القومى لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته - مرجع سابق، ص٢٣.

21- Terry Evans: **Understanding Learners in Open and Distance Education,** Kogan Page, London, 1994, P. 14.

22- Mary Thrope and David Grugeon: **Open Learning for Adults,** Longman Groap UK Limited, London, 1987, p.23.

23- Desmond Keegan: **Foundations of Distance Education,** 2nd edition, Rout ledge Education, New York, 1990 p. 51

٢٤- ديرك رونترى: **استكشاف التعلم المفتوح والتعلم عن بعد** - سلسلة الكتب المترجمة رقم (٩) تلخيص وتعليق المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية - القاهرة - ١٩٩٥، ص٢١، ٢٢.

٢٥- المرجع السابق، ص٢٢.

٢٦- لمزيد من التفصيل عن هذه الخصائص يمكن الرجوع إلى:

- Desmond Keegan: **The Foundations of Distance Education,** Groom Helm, London, 1986.
- Greville Rumble: **The Planning and Management of Distance Education,** Groom Helm London, 1986 pp. 11-15.

٢٧- أنطونى كاى: مرجع سابق، ص٢٨.

28- Cropley, A., et Kahl, T.,: Distance Education and Distance Learning: Some Psychological consideration, **Distance Education,** Vol., 4 No. 1, 1983, pp. 27-39.

٢٩- أنطونى كاى: مرجع سابق، ص٣٨.

٣٠- المرجع السابق، ص٣٩.

٣١- اللجنة الوطنية المصرية لليونسكو، رؤية استراتيجية للتعاون الإسلامى فى مجال التعليم عن بعد - **مصر واليونسكو** عدد خاص حول اجتماع الخبراء فى مجال التعليم عن بعد - القاهرة ١٩٩٦، ص٥١.

٣٢- ديرك رونترى: مرجع سابق، ص٤٤، أنطونى كاى: مرجع سابق ص٤٣.

٣٣- المرجع السابق: ص٤٥.

٣٤- عايدة عباس أبو غريب، عبد العزيز عبد الهادى الطويل: مرجع سابق، ص١٠.

٣٥- أنطونى كاى: مرجع سابق، ص٤٥.

٣٦- ديريك رونترى: مرجع سابق، ص٥٠-٥٤.

٣٧- المرجع السابق: ص٥٥، ٥٦.

٣٨- أنطونى كاى: مرجع سابق ص٤١.

٣٩- المرجع السابق: ص٤١.

٤٠- المرجع السابق: ص٤١.

٤١- أونكر سينخ ديوال: المشكلات التربوية للتعليم عن بعد - مستقبليات - مرجع سابق، ص٦٢.

٤٢- المرجع السابق: ص٦٢.

٤٣- أنطونى كاى: مرجع سابق ص٤٢.

٤٤- المرجع السابق، ص٤٢.

٤٥- يمكن الرجوع فى ذلك إلى: ارماندو فيلاروبل: تخطيط مشروعات التعليم عن بعد - **مستقبليات** - مرجع سابق، ص٥٣-٥٤.

٤٦- تم التوصل إلى هذه المميزات من خلال المصادر التالية:

- عايدة عباس أو غريب، عبد العزيز عبد الهادى الطويل: مرجع سابق، ص٧-٩
- ديرك رونترى: مرجع سابق، ص٨٩-٩٠.
- كمال حسنى بيومى: مرجع سابق، ص٢٤.
- Mervin C. Alkin (ed.): Op., cit., pp. 334-336.

٤٧- محمد محروس إسماعيل: **اقتصاديات التعليم، مع دراسة خاصة عن التعليم المفتوح والسياسة التعليمية الجديدة** - دار الجامعات المصرية - الإسكندرية - ١٩٩٠، ص٢٤٥-٢٤٦.

48- Tony Kaye and Greville Rumble: Open Universities: AComprehensive Approach, in Zaghloul Morsy and Philip G. Altbach (ed.) **Higher Education in An International Perspective: Critical Issues,** UNESCO, International Bureau of Education (IBE), Garland Publishing Inc. New York, 1996, pp. 36-46

الفصل الخامس

التجربة المصرية فى مجال التعليم عن بعد

التجربة المصرية فى مجال التعليم عن بعد:

إذا كان استخدام التعليم عن بعد قد انتشر بدرجة كبيرة فى العقدين الأخيرين فى مجالات التعليم والتدريب، وعلى كل المستويات، فى العديد من دول العالم، بوصفه ثورة فى مجال التعليم، أو "فيرس" التغير فى جسد الأنظمة التعليمية، فإن مصر لم تكن بمعزل عن ذلك الاتجاه المتزايد نحو تبنى نمط التعليم عن بعد.

وقد بدأت فكرة الأخذ بنظام التعليم عن بعد فى مصر، عندما بدأ التليفزيون المصرى فى عام ١٩٦١، فى تقديم برامج تعليمية مسائية فى نطاق محدود، وفى عام ١٩٦٣ قدمت برامج تعليمية فى اللغات والعلوم لمدة نصف ساعة يوميا. ومع بداية عام ١٩٦٦ ظهرت برامج التعليم الفنى، ومع بداية ١٩٦٩ تم الاتفاق بين المسئولين فى وزارة التربية والتعليم والتليفزيون على ضرورة تقديم البرامج التى تصلح تلفزتها فى المواد العلمية المختلفة للشهادات العامة فقط على اعتبار أن كل شهادة عامة تعتبر حجر الزاوية فى مرحلة دراسية هامة من عمر الطالب، وبعد نجاح

التجربة قررت الوزارة استمرارها وتطبيقها على نطاق واسع[1].

وقد اتخذت البرامج التعليمية فى تليفزيون جمهورية مصر العربية شقين:

الأول: إنتاج برامج مدرسية يشاهدها التلاميذ فى منازلهم مساء.

الثانى: برامج التليفزيون التعليمى يشاهدها التلاميذ فى مدارسهم كجزء من المقرر الدراسى حيث يقدم فى الفترة الصباحية وتستقبله المدارس، ومدة البرنامج كانت ساعتان، يخدم سنوات النقل بالمرحلة الثانوية بقسميها[2].

وفى مجال محو الأمية قدم التليفزيون برامج لمحو الأمية من خلال التعاون مع الوزارات والهيئات المعنية بهذه القضية، فى شكل ثلاث مشروعات تجريبية، تولت خلالها هيئة التليفزيون مهمة التخطيط وإعداد وإنتاج الدروس، وتدبير أجهزة التليفزيون واختيار رواد المشاهدة. كما قدمت برامج لمحو الأمية من خلال الإذاعة منذ عام ١٩٦٩، بلغ عدد حلقاتها (٢٨٠) حلقة، تذاع على مدى تسعة شهور، ثم يعاد إذاعتها ليصل المتعلم فيها إلى مستوى الصف الرابع الابتدائى[3].

ومع بداية الثمانينيات والتسعينيات تزايد الاهتمام بفكرة التعليم عن بعد فى مصر حيث برز - بالإضافة إلى البرامج الإذاعية والتليفزيونية - مشروعان هامان سوف نتحدث عنهما بالتفصيل وهما:

▣▣ أولا: برنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعى صيغة فى مجال التعليم عن بعد فى مصر:

إيمانا بأهمية الدور الذى يقوم به معلم الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسى أعدت وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع كليات التربية بالجامعات برنامجا لإعداد وتأهيل معلمى الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسى للمستوى الجامعى، وذلك كأحد المحاور الرئيسية التى يستند إليها تطوير التعليم وتحديثه، من رفع للمستوى العلمى والمهنى للمعلم وتوحيد مصادر إعداده لتصبح على المستوى الجامعى، وهو ما نص عليه قانون التعليم قبل الجامعى ١٣٩ لسنة ١٩٨١.

وقد وافق المجلس الأعلى للجامعات فى ١٩٨٣/٣/١٠ على البرنامج الذى أعدته كلية التربية بجامعة عين شمس بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم والمركز القومى للبحوث التربوية لرفع مستوى تأهيل معلمى الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسى، والذين يبلغ عددهم - فى ذلك الوقت - نحو ١٤٠ ألف معلم هم جميع المعلمين من حملة دبلوم المعلمين والمعلمات العامة نظام الخمس سنوات بعد الإعدادية، كما وافق المجلس على اعتبار هذا البرنامج من الأحكام المؤقتة الملحقة باللوائح الداخلية لكليات التربية التى تشترك فى هذا المشروع، مع منح من يستكمل الدراسة فى البرنامج شهادة جامعية (تعليم أساسى) تعادل درجة البكالوريوس أو الليسانس التى تمنحها الجامعات المصرية من كليات التربية بها.

وقد بدأت الدراسة فى البرنامج يوم ١٩٨٣/١٠/٨ والتحق بالبرنامج حوالى ٥٨٠٠ دارس، وفى عام ١٩٨٥/٨٤ تم قبول ٣٠٠٠ دارس.

كما قامت سبع كليات أخرى بتنفيذ البرنامج (حلوان - المنصورة - أسوان - طنطا - أسيوط - الإسكندرية - الزقازيق).

وقد تزايد عدد كليات التربية المشتركة فى البرنامج إلى أن وصلت أربع عشرة كلية فى عام ١٩٨٩/٨٨ هم (المنيا - الفيوم - الإسماعيلية - أسوان - قنا - سوهاج).

وقد تم تحديد عدد المقبولين الجدد بكل كلية تربية مشاركة فى البرنامج بخمسمائة دارس سنويا، وتخرج أول فوج من المعلمين الذين أنهوا دراستهم بنجاح فى هذا البرنامج مع نهاية عام ١٩٨٧/٨٦.

كما بدأ تنفيذ البرنامج بكلية التربية جامعة المنوفية فى العام الجامعى ١٩٩٧/٩٦.

▣▣ الأسس التى يقوم عليها البرنامج:

تعتمد الدراسة فى هذا البرنامج على أربعة أسس هى [٤] :

أ- توصيل المادة التعليمية إلى الدارسين حيثما وجدوا أثناء العام الدراسى

نظرا لصعوبة تفرغ المعلمين للدراسة تفرغا كاملا، وصعوبة انتقالهم إلى مراكز الدراسة.

ب- اعتماد الدارس على التعليم الذاتى Self - Instruction بمساعدة واستخدام وسائط تعليمية متعددة من كتب وأدلة وبرامج تليفزيونية وإذاعية وغير ذلك من أساليب التعلم الذاتى.

جـ- حضور الدارسين إلى مراكز تجمع (مراكز دراسية) لعدد قليل من الساعات فى أوقات فراغهم بعض أيام الأسبوع أو أيام الجمع أو الإجازات، للاجتماع بأعضاء هيئة التدريس، لشرح بعض النقاط والتساؤلات التى يطلبها الدارسون.

د- انتظام الدارسين فى الدراسة أثناء فترة الإجازة الصيفية لمدة شهرين لدراسة المواد التى تحتاج إلى حضور لإجراء تدريبات عملية أو لغوية.

أهداف البرنامج:

يهدف البرنامج إلى رفع المستوى العلمى والمهنى لمعلمى الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسى إلى المستوى الجامعى، وذلك من خلال تحقيق الأهداف الأربعة الآتية:[٥]

١- إنماء قدرة الدارس على القيام بوظائفه كمعلم فى المرحلة الأولى سواء كان معلما للفصل فى الصفوف الأربعة الأولى، أو معلما لمادة فى الصفين الخامس والسادس من هذه المرحلة، بالإضافة إلى مساهمته فى الأنشطة التعليمية المختلفة والنواحى الإدارية للمدرسة وتحقيق هذا الهدف يتطلب:

أ- أن يفهم الدارس أهداف التربية فى المجتمع بوجه عام، وأهداف التعليم فى المرحلة الأولى بحيث يمكنه توجيه جميع أنشطته التعليمية من أجل تحقيق هذا الهدف.

ب- أن يفهم الدارس دور المجال الدارسى الذى يتخصص فيه فى تحقيق أهداف التعليم فى المرحلة الأولى بحيث يصبح قادرا على تحديد الأهداف العامة والمرحلية لتعليم المواد التى يقوم بتعليمها لتلاميذه.

جـ- أن يفهم الدارس أساسيات المجال الدراسى الذى يتخصص فيه (من حيث الهدف والمضمون ومنهج البحث) وتطبيقاتها، بحيث يصبح قادرا على توظيفها فى تحقيق الأهداف الخاصة لتعليم هذا المجال.

د- أن يفهم الدارس أساسيات العلوم التربوية والنفسية المتصلة بعمليتى التعليم والتعلم بقصد الإفادة منها فى التخطيط لعملية تعلم التلاميذ داخل الفصل الدراسى وخارجه وتوجيههم دراسيا ومهنيا.

هـ- أن يفهم الدارس العلاقة بين المجال الدراسى المتخصص فيه والمجالات الدراسية الأخرى المتضمنة فى المنهج الدراسى للمرحلة الأولى، بحيث يصبح قادرا على التعاون مع غيره من معلمى المجالات الدراسية الأخرى على تحقيق أهداف مشتركة تقوم على أساس التكامل بين هذه المجالات سواء من حيث الأهداف أو المحتوى.

٢- إنماء قدرة الدارس على النمو العلمى والمهنى.

٣- إنماء قدرة الدارس على القيام بدور فعال فى تطوير التعليم فى المجتمع والارتفاع بمستوى المهنة.

٤- إنماء قدرة الدارس على القيام بدور فعال فى تطوير بيئته ومجتمعه.

نظام الدراسة بالبرنامج:

أولا: مدة الدراسة بالبرنامج:

أ- مدة الدراسة بالبرنامج تعادل ٤ سنوات جامعية على اعتبار أن السنة الجامعية ثلاثون أسبوعا.

ب- الدراسة بالبرنامج على نظام الفصول الدراسية وينقسم العام الدراسى إلى فصلين دراسيين مدة كل منهما ٤ شهور بالإضافة إلى فصل الصيف لمدة شهرين وذلك على النحو التالى:

- **الفصل الدراسى الأول:** يبدأ من أكتوبر وينتهى فى آخر يناير.
- **الفصل الدراسى الثانى:** يبدأ فى منتصف فبراير وينتهى فى يونيو.

⊙ فصل الصيف: ويبدأ فى أول يوليو وينتهى فى آخر أغسطس[٦] .

وتجرى الامتحانات فى الفترة الأخيرة من كل فصل دراسى.

وقد تم تعديل نظام الدراسة بالبرنامج ليقتصر الوضع على وجود فصلين دراسيين فقط على أن يكون امتحان الفصل الدراسى الثانى فى يونيو وذلك اعتبارا من العام الدراسى ١٩٩٢/١٩٩٣[٧] .

ثانيا: نظام القبول بالبرنامج:

يقبل فى البرنامج المعلمون الحاصلون على دبلوم المعلمين والمعلمات العاملين فى الإدارات التعليمية والذين هم فى الخدمة، وقد اقتصر القبول فى البرنامج عند بداية تنفيذه على الحاصلين على دبلوم المعلمين والمعلمات نظام الخمس سنوات بعد شهادة إتمام الدراسة الإعدادية من العاملين، ثم تم بعد ذلك التوسع فى قبول نوعيات أخرى من المعلمين والمعلمات بنظام السنتين بعد الثانوية العامة[٨] .

ويتم القبول على النحو التالى:

أ- تتبع الخطوات التالية لتسهيل التحاق الدارسين بالبرنامج:

- يقوم المكتب الفنى للبرنامج بإرسال استمارات التحاق الدارسين إلى الإدارات التعليمية المختلفة التى تقوم بدورها بتوزيعها على أقسام التدريب.
- تقوم أقسام التدريب بالإدارات التعليمية بإرسال هذه الاستمارات إلى المدارس الابتدائية لتوزيعها على الدارسين الراغبين فى الالتحاق بالبرنامج.
- يقوم كل دارس باختيار ثلاثة مراكز دراسية فيها اختيار أول واختيار ثان واختيار ثالث[٩] (ويوجد فى طنطا مركز بكلية التربية) وفى جامعة عين شمس تم اختيار ثلاثة عشر مركزا موزعة جغرافيا بحيث تغطى الإدارات التعليمية بمحافظتى القاهرة والجيزة على أساس أن يكون كل مركز دراسى وحدة تعليمية متكاملة تضم الأنشطة المتعددة للدراسة من استشارات للدارسين ووسائل تعليمية ومعامل وورش وما إلى ذلك.

وقد تم فى السنوات الأخيرة نقل المراكز الدراسية من المدارس إلى كليات التربية بما يحقق استفادة الدارس من الإمكانات المتاحة والمتوافرة بتلك الكليات من معامل ومكتبات والالتقاء المستمر بأعضاء هيئة التدريس وبما يحقق فى النهاية الفائدة المرجوة للدارس وتنمية الشعور لديه والانتماء إلى مجتمع جامعى[١٠].

- تقوم أقسام التدريب بتجميع الاستمارات وفحصها وإرسالها إلى المكتب الفنى للمشروع باسم السيد الأستاذ الدكتور/ عميد كلية التربية والمشرف على البرنامج.
- يخطر المكتب الفنى أقسام التدريب بأسماء الدارسين المقبولين من الإدارات التعليمية المختلفة وبمراكز الدراسة التى سيلتحقون بها.

ب- يوزع الدارسون وفق أولوية اختيارهم ما أمكن بحيث يلحق الدارس بأقرب مركز دراسة له.

جـ- يعتبر مركز الدراسة الذى يحدد لكل دارس، هو المكان المخصص لدراسته الذى يزاول فيه كل الأنشطة الخاصة بدراسته، والذى يحصل منه على المواد التعليمية والمعلومات اللازمة، ويكون المشرف على المركز هو المرجع العلمى عند أى تساؤل أو استفسار أو تدبير لقاءات أو أية مشكلة خاصة بالدراسة.

د- يتوجه الدارس بعد إخطاره بالقبول إلى كلية التربية حيث يتم استيفاء أوراق تسجيله فى الجامعة[١١].

ثالثا: المقررات الدراسية بالبرنامج:

١- يتضمن البرنامج نوعين من المقررات:

النوع الأول: مقررات عامة يدرسها جميع الدارسين وتهدف إلى رفع مستويات المعلم فى الصفوف الأربعة الأولى من الدراسة الابتدائية، مع تزويده بالأساسيات الثقافية، هذا بالإضافة إلى المقررات التربوية والنفسية والتدريبات المتصلة بإعداد معلم الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسى.

النوع الثانى: مقررات تخصصية تؤهل المعلم للتدريس فى الصفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائية للتعليم الأساسى كمعلم مادة فى أحد التخصصين الآتيين:

- لغة عربية وتربية دينية ومواد اجتماعية.
- رياضيات وعلوم.

ويختار كل دارس شعبة من هاتين الشعبتين.

٢- وتنقسم الدراسة إلى أربعة مستويات دراسية (تعادل كل منها فرقة دراسية مدة كل منها عام زمنى) وتكون الدراسة على نظام الفصول الدراسية كما أوضحنا من قبل[١٢].

رابعا: الوسائل التعليمية بالبرنامج:[١٣]

١- المطبوعات:

وتشمل الكتب والأدلة المطبوعة خصيصا لهذا المشروع وغيرها من المراجع والدوريات التى قد يحتاج إليها الدارسون.

ويوجد للمستوى الأول ١٨ مقررا وكتابا منهم سبعة مقررات اختيارية.

وللمستوى الثالث القسم الأدبى ١٩ مقررا وكتابا منهم ٧ مقررات اختيارية والقسم العلمى ٢٠ مقررا وكتابا منهم ٤ مقررات اختيارية.

وللمستوى الرابع القسم الأدبى ١٨ مقررا وكتابا منهم ٤ مقررات إختيارية والقسم العلمى ٢١ مقررا وكتابا منهم ٤ مقررات اختيارية.

٢- برامج تليفزيونية وإذاعية:

أوصى المشروع الذى قدم لرفع مستوى معلمى المرحلة الابتدائية بإنتاج ٦٧٠ برنامجا تليفزيونيا مدة كل منها نصف ساعة. ويوضح الجدولين التاليين (١)، (٢) عدد البرامج التليفزيونية المطلوب إنتاجها بالنسبة لكل مجال دراسى وكل مستوى دراسى:

جدول رقم (١)

يوضح عدد البرامج المطلوب إنتاجها بالنسبة لكل مجال دراسى

المجال الدراسى	عدد البرامج التليفزيونية
دراسات دينية	٤٤
اللغة العربية	٨٧
رياضيات	١٠٠
العلوم	٩٤
مواد اجتماعية	٩٠
مواد تربوية ونفسية	١٠٥
مواد ثقافية	٦٥
مجالات علمية	٨٥
المجمـــوع	٦٧٠

جدول رقم (٢)

يوضح عدد البرامج المطلوب إنتاجها فى كل مستوى دراسى

المستوى الدراسى	عدد البرامج
الأول	١٢٣
الثانى	١٦٠
الثالث	١٨١
الرابع	١٧٦

ويتطلب إنتاج البرامج التليفزيونية ما يأتى:

- استخدام استديو التليفزيون الخاص بالإدارة العامة للوسائل التعليمية بمنشية البكرى.
- الاتفاق مع هيئة التليفزيون لتخصيص وقت لإرسال البرامج.
- تسجيل البرامج التليفزيونية المنتجة على أشرطة الفيديو لإمكانية استعمالها فى مراكز الوسائل فى غير أوقات الإرسال.

- ◇ تعاون هيئة التليفزيون مع الإدارة العامة للوسائل فى إنتاج البرامج التليفزيونية.
- ◇ عقد دورة تدريبية مكثفة فى كتابة البث التليفزيونى والتقديم لأعضاء هيئة التدريس الذين يشتركون فى إنتاج البرنامج.
- ◇ وضع ميزانية خاصة بإنتاج البرامج التليفزيونية ومستلزماتها من وسائل وأدلة وغيرها فى ضوء متطلبات المشروع فى كل مستوى، وتكاليف الإنتاج للبرنامج، فمثلا يحتاج المستوى الأول الذى يبلغ عدد برامجه ١٢٣ إلى ٦٢ ساعة إرسال تقريبا، وفى حالة تخصيص ساعة إرسال واحدة كل يوم لمدة خمسة أيام أسبوعيا يمكن إرسال ٢٤٠ ساعة برنامج فى العام (العام الجامعى ١٠ شهور) ٨ نظرى + ٢ عملى.

لكن الواقع الكمى لهذه البرامج التليفزيونية يشير إلى:

تم إنتاج مجموعة من البرامج التليفزيونية على النحو التالى:

المستوى الأول	٤٩ حلقة
المستوى الثانى	٥١ حلقة

وبذلك بلغ عدد الحلقات التليفزيونية التى تم إنتاجها ٢٥٠ حلقة فقط. علما بأن المتطلب إنتاجه ٦٧٠ برنامجا تليفزيونيا.

وبالنسبة للبرامج الإذاعية:

فقد أوصى المشروع المذكور بإنتاج عدد ٧٤٩ برنامجا إذاعيا يشمل البرامج الصوتية التى تذاع على الهواء والتى تسجل على أشرطة صوتية، مدة كل برنامج منها ربع ساعة، ويوضح الجدولين التاليين (١)، (٢) البرامج الإذاعية المطلوب إنتاجها بالنسبة لكل مجال دراسى، وكل مستوى دراسى.

جدول رقم (١)

يوضح عدد البرامج المطلوب إنتاجها بالنسبة لكل مجال دراسى

المجال الدراسى	عدد البرامج التليفزيونية
دراسات دينية	٥٠
اللغة العربية	١٠٥
الرياضيات	٥٥
العلوم	٨٠
مواد اجتماعية	١٦٤
مواد تربوية ونفسية	١١٠
مواد ثقافية	١٠٠
مجالات علمية	٨٥
المجمـــوع	٧٤٩

جدول رقم (٢)

يوضح عدد البرامج المطلوب إنتاجها فى كل مستوى دراسى

المستوى الدراسى	عدد البرامج
الأول	١٦٠
الثانى	٢٠٤
الثالث	١٩٥
الرابع	١٩٠

ويتطلب تنفيذ البرامج الإذاعية ما يأتى:

- ⊙ استخدام استديو الإذاعة الخاصة بالإدارة العامة للوسائل التعليمية بمنشية البكرى.
- ⊙ الاتفاق مع هيئة الإذاعة لتخصيص وقت لإرسال البرامج الإذاعية.
- ⊙ تسجيل البرامج الإذاعية المنتجة على أشرطة صوتية لإمكانية استعمالها بمراكز التجمع فى غير أوقات الإرسال.

⊙ وضع ميزانية خاصة بإنتاج البرامج الإذاعية ومستلزماتها من أدلة وغيرها على ضوء متطلبات المشروع فى كل مستوى وتكاليف إنتاج البرامج فمثلا يحتاج المستوى الدراسى الأول الذى يبلغ برامجه ١٦٠ إلى ٤٠ ساعة إرسال.

ولكن الواقع الكمى لبرامج الإذاعة يشير إلى أنه قد تم إنتاج الحلقات الآتية:

المستوى الأول	٥١ حلقة
المستوى الثانى	٤٩ حلقة
المستوى الثالث	٧٩ حلقة
المستوى الرابع	٧٥حلقة

وبذلك يصبح عدد الحلقات الإذاعية المنتجة ٢٥١ حلقة علما بأن المتطلب إنتاجه من البرامج الإذاعية كما أوصى المشروع ٧٤٩ برنامجا.

وتبث البرامج الإذاعية على إذاعة الشعب لمدة نصف ساعة يوميا بواقع برنامجين مدة كل منهما ١٥ دقيقة فقط.

كما تبث البرامج التليفزيونية على كل من القناة الأولى والثانية حيث تبث القناة الأولى حلقتين والقناة الثانية حلقتين فى حلقات أسبوعيا علما بأن مدة كل حلقة نصف ساعة.

وتقوم وزارة التربية والتعليم بتغطية نفقات البث التليفزيونى باتحاد الإذاعة والتليفزيون، فهناك اتفاقية بين الوزارة والاتحاد وتنظم ذلك، كما تقوم الوزارة بتغطية مكافآت الإعداد والتقديم والإخراج لهذه الحلقات بموجب القرار الوزارى رقم ٦٣ بتاريخ ١٩٨٦/٧/٣٠.

ويتم إنتاج جميع البرامج الإذاعية والتليفزيونية تحت إشراف لجنة مشكلة لهذا الغرض ضمن لجان البرنامج يشترك فيها ممثلون من الإذاعة والتليفزيون وكلية التربية والوزارة.

وقد توقف البث التليفزيونى مؤقتا لأسباب فنية ولحين إعداد برامج جديدة وتطوير الكتب المستخدمة حاليا[١٤].

خامسا: مراكز الدراسة:

يضم كل مركز تجمع (مركز دراسى) أربع أنشطة هى:

أ- **وسائط:** وتعتمد على استخدام الوسائط التعليمية المتعددة.

ب- **الاستشارة:** وتوفر الفرصة للدارسين الذين يحتاجون لأية استشارة أو أية مساعدة فى حل مشكلة ما، بالاجتماع بأعضاء هيئة التدريس فى فترات محددة لكل مقرر دراسى بعض أيام الأسبوع وأيام الجمع أو الإجازات.

ج- **المعامل:** ويوفر المركز المكان لإجراء التجارب العملية الخاصة بمواد العلوم.

د- **الورش:** ويوفر المركز المكان لتدريب الدارسين فى المجالات العملية المختلفة.

سادسا: نظام الامتحان:

الخطوات الأساسية لنظام الامتحانات هى نفس الخطوات التى تتبع فى نظام الامتحانات بمرحلة الليسانس والبكالوريوس. وقد أصبحت الامتحانات لا مركزية ابتداء من العام الدراسى ٩٢/٩١ بحيث تكون كل كلية مشاركة فى البرنامج مسئولة عن وضع امتحاناتها خاصة وأن الكلية أو الجامعة التابعة لها هى التى تمنح الدرجة الجامعية.

سابعا: تنظيم البرنامج:

نصت القرارات الوزارية الخاصة بالبرنامج على تشكيل عدة لجان تكون مسئولة عن التنظيم والإشراف، وهذه اللجان على النحو التالى:[١٥]

- اللجنة العليا للإشراف: وتتكون من عمداء كليات التربية المشتركة فى البرنامج وتضم قيادات وزارة التربية والتعليم والمركز القومى للبحوث التربوية، وهذه اللجنة برئاسة وزير التعليم.
- المكتب الفنى المركزى: وهو مكون من عدد محدود يضم مدير المركز القومى للبحوث التربوية وعميد كلية التربية جامعة عين شمس، وبعض القيادات ذات الخبرة من كليات التربية ووزارة التربية والتعليم وهو همزة

الوصل بين جميع لجان البرنامج وتعرض عليه شئون البرنامج قبل عرضها على اللجنة العليا للإشراف.

- ◈ هيئة المستشارين المركزية: وتتكون من أساتذة كلية التربية، وتتولى رسم السياسة التعليمية للبرنامج من حيث خطة الدراسة وعدد اللقاءات الضرورية لكل مقرر، ونوع الاختبارات التى ينبغى إعدادها، وكذلك ترشيح مؤلفى الكتب.
- ◈ اللجنة الفنية المشتركة للإذاعة والتليفزيون: وذلك للإشراف على إعداد المواد التعليمية الخاصة بالبرامج التليفزيونية والإذاعية ومراجعتها من آن لآخر لتطويرها وتحديثها مع ضمان وصولها إلى الدارسين، وهذه اللجنة تضمن فى تكوينها هيئة المستشارين الأكاديمية.
- ◈ لجنة الإشراف على متابعة أعمال الامتحانات وطبع الأسئلة وتوزيعها، وقد تم تعديل هذه اللجنة بعد أن أصبحت الامتحانات لا تتم على المستوى المركزى.
- ◈ لجنة تنسيق الأعمال المالية والمخزنية المتعلقة بتنفيذ البرنامج وهى تتكون من أعضاء وزارة التربية والتعليم، حيث إن الوزارة هى التى تمول هذا البرنامج.
- ◈ مكتب فنى على مستوى كل كلية مشتركة فى البرنامج، وهذا المكتب برئاسة العميد ويضم فى عضويته وكيل الكلية وبعض الأساتذة ومدير التعليم فى المنطقة التى تتبعها الكلية.

ويتبع المكتب الفنى للكلية:

- ⊙ هيئة مستشارين للمواد الدراسية لتنظيم الدراسة واللقاءات والامتحانات.
- ⊙ مشرفوا المراكز التى تتبع الكلية وهى المراكز التى يتم فيها عقد اللقاءات بين الأساتذة والطلاب، ويختارون من بين أساتذة الكلية ويتولون مهمة الإشراف الأكاديمى والإدارى على المركز لضمان انتظام الدراسة وحضور اللقاءات ووصول المواد التعليمية وحل المشكلات التى تعترض الدارسين.
- ⊙ مكتب لشئون الطلاب.

تقويم البرنامج:

لقد أوضح التطبيق العملى لبرنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعى العديد من السلبيات مما دفع الباحثين لإجراء العديد من الدراسات حوله، وكان من هذه الدراسات ما يلى:

أولا: رؤية نقدية لبرنامج التأهيل التربوى لمعلمى المرحلة الابتدائية إلى المستوى الجامعى:(١٦)

سعت هذه الدراسة لتقديم رؤية نقدية لكافة جوانب البرنامج من خلال ثلاث خطوات أساسية:

أ- عرض الملامح العامة للبرنامج.

ب- توضيح نقاط التقاء البرنامج مع أسلوب وخصائص التعليم عن بعد، وحدوده.

جـ- عرض مجموعة من الملاحظات أو المشكلات حول كافة جوانب البرنامج.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج يمكن عرضها على الوجه التالى:

أولا: فيما يتعلق بتوافر خصائص التعليم عن بعد فى البرنامج:

أشارت الدراسة إلى أن البرنامج يحمل خصائص نظام التعليم عن بعد، ويستخدم أساليبه ويحاول تحقيق أهدافه، فطبيعة البرنامج تعتمد على:

أ- توصيل المادة التعليمية إلى الدارسين حيثما وجدوا أثناء العام الدراسى، ولا تشترط تفرغهم للدراسة، أو حضورهم إلى مراكز الدراسة إلا لعدد قليل من الساعات فى أوقات فراغهم، بعض أيام الأسبوع أو أيام الجمع أو الإجازات للاجتماع بأعضاء هيئة التدريس لشرح بعض النقاط أو الإجابة عن التساؤلات التى يثيرها الدارسون، وتدبر مراكز الدراسة هذه اللقاءات من حيث الوقت والمكان لمن أراد أن يحضرها من الدراسين.

ب- يحقق البرنامج فى أساليب تعليمه نوعا من الاتصال المزدوج بين المعلم والمتعلم عن طريق هذه اللقاءات أو غيرها من وسائل الاتصال، كما ينتظم الدارسون فى الدراسة أثناء فترة الإجازة الصيفية لمدة شهرين، لدراسة

المواد التى تحتاج إلى تدريبات عملية مثل الكيمياء والفيزياء والمجالات العملية .. الخ.

جـ- اعتماد الدارس فى هذا البرنامج على التعلم الذاتى الذى يعتمد على استخدام وسائط تعليمية متعددة، فأساليب التعليم فى البرنامج صممت لتسير مع نظام التعليم عن بعد، حيث إنها تشتمل على المطبوعات والبرامج التليفزيونية والإذاعية، مع وجود مراكز تتوفر فيها الوسائط التعليمية.

د- البرنامج يحاول تحقيق أهداف التعليم عن بعد، حيث إنه:

- يتيح فرصة استكمال التعليم الجامعى لمعلمى المرحلة الابتدائية الذين فاتهم الالتحاق بهذا النوع من التعليم، دون اضطرار للتفرغ أو ترك العمل أو الانتقال إلى مواقع الدراسة.
- ينمى الدارس علميا ومهنيا أثناء قيامه بعمله بما يمكنه من القيام بوظائفه كمعلم فى المرحلة الأولى من التعليم الأساسى بصورة أفضل.
- يتجاوز البرنامج - كما هو الحال فى التعليم عن بعد - الظروف الاقتصادية والاجتماعية والجغرافية، والتى قد تعترض طريق الدارس فى استكمال تعليمه، باستخدامه وسائط تعليمية متعددة لتوصيل المعرفة للدارسين.

فالبرنامج - إذن - يحمل خصائص التعليم عن بعد، ويستخدم بعض أساليبه، ويحاول تحقيق أهدافه.

ثانيا: مدة الدراسة بالبرنامج:

مدة الدراسة بالبرنامج تعادل بالفعل أربع سنوات جامعية على اعتبار أن السنة الجامعية ثلاثون أسبوعا، وهى مدة كافية فى ظل ما يدرس من مواد ومقررات لإعداد معلم المرحلة الأولى للمستوى الجامعى (شعبة التعليم الابتدائى بكليات التربية)، كما أن استخدام البرنامج لنظام الفصول الدراسية، يتفق مع طبيعة عمل المعلمين فى المدارس حيث يؤدى الدارس امتحان الفصل الدراسى الأول فى إجازة نصف العام الدراسى، وامتحان الفصل الدراسى الثانى فى إجازة الصيف، وهى أوقات يتفرغ فيها الدارسون لأداء هذه الامتحانات.

ثالثا: نظام القبول بالبرنامج:

اقتصر نظام القبول بالبرنامج على الحاصلين على دبلوم المعلمين والمعلمات نظام الخمس سنوات، ثم أضيف إليهم هذا العام الحاصلون على دبلوم المعلمين والمعلمات نظام السنتين بعد المرحلة الثانوية العامة، ولكن يشترط البرنامج فى الحاصلين على دبلوم المعلمين والمعلمات فيما قبل دفعة ١٩٨٢ تخصصات اللغة العربية والمواد الاجتماعية، العلوم والرياضيات، تخصص عام . وبذلك حرمت من الدراسة بالبرنامج تخصصات نوعية أخرى من حملة نفس المؤهل مثل الموسيقى والتربية الرياضية وتخصصات أخرى، ويمكن للبرنامج أن يضم هذه التخصصات النوعية من حملة دبلوم المعلمين، ما دامت سياسة البرنامج تقوم على إعداد معلمى المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعى، علما بأن هذه التخصصات النوعية يمكن الإفادة بها فى حلقتى التعليم الأساسى.

رابعا: وسائط التعليم بالبرنامج:

أ- بالنسبة للمطبوعات (الكتب):

الكتب مناسبة لإعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسى، استنادا لتقارير الأساتذة المستشارين الذين يعملون بالبرنامج، وهى لا تقل بحال - وفق هذه التقارير- عن مثيلاتها من الكتب والمقررات التى تدرس فى نظام الدراسة الجامعية التقليدية، ولكن الحكم على صلاحية هذه المقررات والكتب ومدى مناسبتها وتحقيقها لأهداف البرنامج يحتاج إلى دراسات تحليلية عميقة ومتخصصة، وإن كان الأمر يتطلب ضرورة إعادة النظر فى محتوى هذه المقررات والكتب الدراسية ومدى مناسبتها لطبيعة البرنامج استنادا إلى أراء مستشارى المواد، وهذا وأنه قد مضى أكثر من عشر سنوات على تأليف وإعداد هذه الكتب والمقررات دون أن يحدث فيها تعديل أو تغيير، كما أن بعض الساعات المقررة لدراسة كل مقرر بالبرنامج تحتاج إلى إعادة نظر. فبعض المقررات تحتاج إلى وقت أطول مما هو مقرر له فى حين أن بعضها الآخر يحتاج إلى وقت أقل، كما يؤخذ على هذه المواد المقررة عدم وجود أساتذة ومستشارين لمقرر الدراسات الدينية، رغم أن هناك موضوعات فى هذا المقرر

تحتاج إلى شرح واستفسار، ولذا ينبغى أن يوفر البرنامج أساتذة ومستشارين لهذا المقرر الدراسى.

ب- بالنسبة للبرامج الإذاعية والتلفزيونية:

اتضح مما سبق أن عدد البرامج الإذاعية والتلفزيونية التى تم إنتاجها، تقل كثيرا عن متطلبات البرنامج من هذه البرامج الإذاعية والتليفزيونية، إضافة إلى توقف بث هذه البرامج فى الوقت الحالى، كما أن كثير من الحلقات التى تم إذاعتها كانت لا تختلف كثيرا فى طريقة وأسلوب العرض عن أسلوب المحاضرة المستخدم فى قاعات التدريس التقليدية، وكان من الممكن استخدام الإمكانات الهائلة لهذه الأجهزة فى عرض المادة الدراسية بشكل يتيح للدارس إمكانية التعلم الذاتى والإفادة الكاملة من هذه الأجهزة، كما يؤخذ على بعض هذه البرامج أنها غير متسقة مع ما هو متضمن فى الكتب الدراسية، مما يعكس أثرا سلبيا على إفادة الدارسين من هذه البرامج، والأمر يحتاج إلى مزيد من الدراسة والبحث لتباين ما هو متضمن فى الكتب الدراسية كميا وكيفيا.

ومن ناحية أخرى لا يوجد بمراكز الدراسة أشرطة صوتية أو أشرطة فيديو يمكن استعمالها فى غير أوقات الإرسال، باستخدام مراكز الوسائل بالكليات والمراكز، وبهذا لا يفيد الدارس من برامج التليفزيون والإذاعة الخاصة بالبرنامج، ويمكن للبرنامج أن يتلافى ذلك بتزويد مراكز الدراسة بهذه الأشرطة لعرضها كلما أراد الدارسون ذلك.

جـ- بالنسبة للاستشارات (أو اللقاءات):

بعض هذه اللقاءات لا يتم بصورة جدية من كلا الطرفين الدارس والمعلم، فبعض المعلمين لا يلتزمون بالتواجد فى مراكز الدراسة فى الأوقات التى حددها المركز لذلك، كما أن بعض الدارسين لا يحضرون إطلاقا إلى المركز،وبذلك تضيع الفرص على الدارسين الذين يحتاجون لأية مشورة أو أية مساعدة فى حل ما يصادفهم من مشكلات.

كما أن الغالبية من أعضاء هيئة التدريس بالمركز يقومون بالتدريس وإلقاء المحاضرات، كما هو الحال فى التعليم التقليدى حتى ينتهوا من تدريس

الكتاب خلال عدد من اللقاءات، وهذا يختلف عن متطلبات البرنامج من هذه اللقاءات التى يجب أن تقتصر على التوجيه والإجابة عن الاستفسارات وحل المشكلات المتعلقة بالمجال الدراسى بما يتيح للدارس إمكانية التعلم الذاتى، ويمكن تلافى ذلك بتوزيع دليل مطبوع على أعضاء هيئة التدريس يوضح طبيعة البرنامج وأهدافه وخصائصه ومتطلباته، أو عقد لقاءات بينهم وبين المسئولين عن البرنامج لتوضيح ذلك وتدارسه معهم.

خامسا: نظام التشعيب فى البرنامج:

يتم التشعيب فى البرنامج على أساس اختيار الدارس لشعبة من شعبتى: شعبة اللغة العربية والتربية الدينية والمواد الاجتماعية، وشعبة العلوم والرياضيات.

وتقترح الدراسة أن تصبح الشعب ثلاثة بحيث تصبح المواد الاجتماعية شعبة مستقلة عن اللغة العربية والدينية، مراعاة لطبيعة المادة وإمكان دراستها وتدريسها بطريقة تحقق الفائدة منها، كما تقترح إضافة شعب أخرى مثل اللغة الإنجليزية، والتربية الموسيقية والتربية الفنية والتربية الرياضية، على أن يتم الإفادة من حملة دبلوم المعلمين العام تخصصات التربية الموسيقية والفنية والرياضية، والذين لا يسمح نظام القبول الحالى بالبرنامج بقبولهم ضمن الدارسين، وإذا تعذر فتح هذه الشعب بالبرنامج فى الوقت الحالى، فلا أقل من أن تتضمن المقررات الدراسية فى البرنامج هذه المواد، حيث يقوم المعلمون بتدريسها بالفعل فى المرحلة الأولى من التعليم الأساسى، وعلى البرنامج أن يعد الدارسين به لتدريس هذه المواد.

سادسا: نظام التقويم والامتحانات:

تتفق قواعد الامتحانات بالبرنامج مع ما هو متبع بكلية التربية فى إطارها العام وهى بذلك تتفق مع اللوائح الجامعية، كما أن مركزية الامتحانات تتفق مع مركزية طبع وتأليف الكتب بالبرنامج، وهى فى نفس الوقت تحافظ على توحيد مستوى ونوعية الإعداد بالمراكز المختلفة، كما يتم تقويم الدارسين فى نهاية كل فصل دراسى، وينبغى التفكير فى استخدام وسائل مختلفة للتقويم تجعله عملية مستمرة تتم من كلا الطرفين المعلم والمتعلم، كطبع استمارات

تقويم، يقوم بها الطالب مدى تقدمه فى دراسته وإفادته منها أو قيامه بأنشطة تعليمية تتصل بالمجال الدراسى، كما أن أسلوب التقويم المتبع فى البرنامج هو الامتحانات التحريرية، وفى هذا الصدد يقترح الجمع بين الامتحانات التحريرية والشفوية تحقيقا للفائدة المرجوة من عملية التقويم.

ثانيا: مشكلات الدارسين ببرنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية الأزهرية: (١٧)

أجريت هذه الدراسة على عينة من الدارسين بلغت (٤٤) دارسا فى ثلاث مراكز هى: الزقازيق، طنطا، أسيوط، للتعرف على ما يواجههم من مشكلات فى البرنامج، من خلال استبيان صمم لهذا الغرض. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها:

١- فيما يتعلق بالمقررات الدراسية أوضح معظم الدارسين صعوبة وارتفاع مستوى المادة العلمية فى المقررات الدراسية التى يدرسونها، وتضمنها لمعلومات كثيرة ومتنوعة خاصة مادتى الإحصاء واللغة الإنجليزية، وأنهم لا يجدون فى المقررات الدراسية التى يدرسونها ما يفيدهم فى عملهم بالمرحلة الابتدائية، كما اتفقت استجاباتهم على الشكوى من عدم توفر كتب المقررات الدراسية فى الوقت المناسب، مما يجعلهم غير قادرين على المتابعة والتحصيل.

٢- أجمعت أراء العينة على أن الأماكن المخصصة للقاءات غير مناسبة لطبيعة ومستوى البرنامج من ناحية عدم وجود الإضاءة وعدم نظافة بعضها، وكثرة الضوضاء .. وغيرها.

٣- ازدحام جدول الدراسة باللقاءات مما يترتب عليه عدم إمكانية الحصول على راحة بين كل لقاء ولقاء آخر، إضافة إلى أن تأخر اللقاءات يشكل مشكلات عديدة للدارسين، إضافة إلى عدم توافر الوسائط التعليمية المعينة.

٤- عدم مناسبة مواعيد الامتحانات التى يتم تحديدها فى نهاية كل فصل دراسى، وغالبا ما يبلغ الدارسين بمواعيد الامتحانات بشكل فجائى، كما أن جدول الامتحان، لا يراعى ترك فراغات مناسبة كى يراجع الدارس المقررات الدراسية.

٥- أشار الدارسون أن علاقاتهم بالأساتذة غير حسنة، لأنهم ينظرون إليهم

نظرة تعال، وعدم اكتراث ولا يهمهم تكوين علاقات إنسانية طيبة، كما أنهم يعانون من أساليب معاملة الإداريين بالمراكز، فهذه الأساليب تتميز بالقسوة والجفاء وعدم الاكتراث، خاصة فيما يتعلق بتسليم الكتب الدراسية إلى الدارسين، وتسجيل الحضور بالمراكز.

٦- إن جميع أفراد العينة غير مطمئنين لمستقبل دراستهم بالبرنامج، خاصة فيما يتعلق بنوعية الشهادة، واعتمادها، ومستقبلهم الوظيفى بعد الدراسة.

ثالثا: عوامل إقبال وإحجام الدارسين فى برنامج التأهيل التربوى للمستوى الجامعى عن حضور اللقاءات:(١٨)

سعت هذه الدراسة إلى تحديد مدى الإقبال على حضور اللقاءات، ومدى التباينات فى مدى الإقبال عبر المستويات الدراسية والتخصصات العلمية ونوعية المواد الدراسية، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة أسلوب دراسة الحالة حيث أختار الباحث مركز مدرسة النصر الإعدادية بالإسماعيلية، حيث يخدم هذا المركز محافظتى الإسماعيلية والسويس.

وقد استعانت الدراسة بالاستبيان أداة لها لتطبيقه على الدارسين فى برنامج التأهيل، وذلك فى الفصل الدراسى الثانى ١٩٨٨/٨٧، وقد بلغ إجمالى عينة الدراسة (٤١٣) دارسا، يمثلون المجتمع الأصلى بالمركز، كما أجرى الباحث مقابلات مع عينة من أعضاء هيئة التدريس المشاركين فى لقاءات البرنامج لمناقشتهم فى الجوانب المرتبطة به.

وقد خلصت هذه الدراسة إلى عدة نتائج من أبرزها:

١- انخفاض إقبال الدارسين على حضور اللقاءات فى كل المواد حيث لم تتجاوز نسبة ٢٥٪، وإن اختلفت هذه النسبة باختلاف مستويات الدراسة، والمواد الدراسية.

٢- أوضح أفراد العينة أن أهم عوامل الإقبال على اللقاءات صعوبة المادة الدراسية فى الكتاب المقرر، حرص الأستاذ على شرح المادة وتبسيطها.

٣- اتفق الدارسون على أن صعوبة المواصلات من أهم عوامل الإحجام، وطالبوا بضرورة زيادة عدة اللقاءات، وإن اختلفت نسبة الزيادة من مادة

إلى أخرى، وأكد معظم أفراد العينة أن أسلوب اللقاءات يصلح فى الدراسات النظرية، على حين طالب الدارسين فى القسم العلمى بتطبيق أسلوب المحاضرة فى مواد العلوم والرياضيات.

ثانيا: برامج التعليم الجامعى المفتوح بكليات التجارة والزراعة كصيغة للتعليم عن بعد:

لا تقتصر تجربة مصر فى مجال التعليم عن بعد على برنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعى، ولكنها شملت أيضا برامج التعليم الجامعى المفتوح التى تقدم من خلال كليات التجارة والزراعة بالجامعات المصرية.

فقد وافق المجلس الأعلى للجامعات فى ١٩٩٠/٨/١٥ على الترخيص للجامعات بإنشاء مراكز للتعليم المفتوح كوحدات ذات طابع خاص، وبدأت الجامعات بالفعل تتخذ الخطوات اللازمة فى سبيل تحقيق ذلك، وتم تنفيذ برامج التعليم المفتوح بها مع نهاية عام ١٩٩٠ ومطلع عام ١٩٩١ فى جامعات الإسكندرية والقاهرة وأسيوط وفقا للترتيب التالى:

- برنامج المال والأعمال بكلية التجارة جامعة الإسكندرية، وقد تمت الموافقة على البرنامج فى ١٩٩٠/٨/٢٨.
- برنامج المعاملات المالية والتجارية بكلية التجارة جامعة القاهرة وبرنامج تكنولوجيا استصلاح واستزراع الأراضى الصحراوية بكلية الزراعة جامعة القاهرة فى ١٩٩١/١/١٨.
- برنامج اقتصاديات وإدارة المشروعات بكلية التجارة جامعة أسيوط فى ١٩٩١/١/٢٣.

فالأخذ بنمط التعليم الجامعى المفتوح فى مصر، لم يتم من خلال إنشاء جامعة مفتوحة مستقلة (على غرار الجامعة البريطانية المفتوحة)، ولكن تم تقديمه فى إطار الجامعات التقليدية القائمة التى تقوم بتقديم التعليم المفتوح جنبا إلى جنب مع ما تقدمه من تعليم جامعى معتاد[(١٩)].

أولا: أهداف برامج التعليم الجامعى المفتوح:

وقد تم إدخال هذا النظام فى التعليم العالى فى مصر، وذلك للأسباب التالية[٢٠]:

١- الاستجابة للطلب المتزايد على التعليم الجامعى، دون أن يشكل ذلك عبئا على إمكانات الجامعة وذلك من خلال:

أ- إتاحة فرصة التعليم الجامعى للطلاب الذين لم يستطيعوا الانتظام فى الجامعات التقليدية بسبب قلة عدد الدرجات التى حصلوا عليها فى الثانوية العامة، وعدم قبول أوراقهم فى كليات تناسب رغباتهم وميولهم، وهذا الهدف سوف يخفف كثيرا من الحيرة التى يواجهها المسئولون كل سنة لتسكين هؤلاء الطلاب فى كليات ومعاهد معينة، ويخفف من التكالب على الإعادة عدة مرات فى الثانوية العامة للحصول على مجموع أكبر.

ب- إتاحة فرصة التعليم الجامعى مجددا للطلاب الذين حالت ظروفهم المادية والاجتماعية للالتحاق بالجامعات بعد حصولهم على شهادة الثانوية العامة، وبالتالى شعورهم بالإحباط والمشكلات النفسية فى دولة تقدس الشهادات الجامعية، ومن ثم فإن التحاقهم بالتعليم الجامعى المفتوح - فيما بعد - وخاصة بعد الالتحاق بعمل يتعيشون منه، ثم حصولهم على شهادة جامعية، فيه تحسين كبير للأوضاع الاجتماعية والنفسية لهؤلاء الأفراد.

جـ- إتاحة فرصة التعليم الجامعى أمام الطلاب الحاصلين على الدبلومات الفنية (زراعية وصناعية وتجارية ... وغيرها)، وهو ما يمكن أن يسهم فى تشجيع الطلاب من حملة الشهادة الإعدادية على التوجه نحو التعليم الثانوى الفنى، ويخفف من التكالب على الالتحاق بالتعليم الثانوى العام، وذلك بعد فتح الباب أمامهم مجددا للالتحاق فى وقت لاحق بالتعليم الجامعى المفتوح، والحصول على شهادة جامعية فى التخصصات التى يرغبونها، وفى الوقت الذى يحددونه.

د- تقليل - إن لم يكن توقف - الالتحاق بالجامعات الأجنبية (سواء كانت

جامعة بيروت العربية أو غيرها) لمدة سنة أو أكثر ثم العودة إلى الجامعات المصرية، ومن ثم يتم إغلاق الباب الخلفى للالتحاق بالجامعات المصرية بشكل عملى وموضوعى، وذلك بإيجاد البديل الجيد.

٢- إتاحة فرص التعليم الذاتى وإمكاناته لكل راغب فى الاستفادة من فرص التعليم الجامعى، وذلك بالالتحاق بأى مقرر دراسى من مقررات التعليم المفتوح دون أن يكون هدفه الشهادة الجامعية فقط.

٣- إتاحة فرص التعليم المستمر فى شتى فروع المعرفة، بحيث يتمكن العاملون الخريجون .. وغيرهم من ملاحقة كل جديد فى تخصصاتهم وأعمالهم، وهو ما يمكن أن يترتب عليه ارتفاع إنتاجية العاملين فى المجالات المختلفة فى الحكومة والقطاع العام والخاص، وهذا من شأنه أن يساهم فى:

- زيادة دخول العاملين بسبب زيادة إنتاجيتهم.
- زيادة الدخل القومى.
- تقليل العيوب والأخطاء فى العملية الإنتاجية.
- تقليل البطالة المقنعة الموجودة حاليا فى الإدارات الحكومية والقطاع العام.
- اللحاق بالتطورات العلمية والتكنولوجية المذهلة التى تحدث فى العالم.

٤- تقليل هجرة الطلاب وعائلاتهم إلى المدن الكبرى حيث توجد الجامعات التقليدية، والمساعدة فى عملية إعادة توزيع السكان وخاصة صوب المدن الصحراوية الجديدة، وذلك لأن المواد التعليمية يمكن أن تصل إلى الطلاب فى أماكن إقامتهم، على عكس ما هو قائم فى التعليم الجامعى التقليدى، حيث يأتى الطالب وربما أسرته كذلك إلى المدن التى توجد بها الجامعات ويتسبب ذلك فى مشكلات تتعلق بالإسكان والاغتراب وارتفاع تكاليف المعيشة.

٥- المساهمة فى حل بعض مشكلات تمويل التعليم والإنفاق عليه وذلك من خلال:

أ- قيام الطلاب بدفع جزء كبير من مصروفات تعليمهم مما يخفف من العبء الملقى على ميزانية الدولة، ويسهل فى المستقبل من تقبل فكرة تحميل الطلبة بالجامعات التقليدية بجزء من مصروفات التعليم الخاص بهم.

ب- تمكن المسئولين من إعادة توزيع الاستثمار على مراحل التعليم المختلفة، وذلك بتقليل نسبة ما يخصص للتعليم العالى، وزيادة نسبة ما يوجه للتعليم الأساسى، والثانوى الفنى والتكنولوجى، مما يصحح عيبا كبيرا فى توزيع الاستثمار على مراحل التعليم المختلفة.

ثانيا: شروط القبول والرسوم الدراسية:

مع بداية الأخذ بالتعليم الجامعى المفتوح تضمنت شروط القبول ضرورة الحصول على شهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها، أن أحد الدبلومات الفنية بغض النظر عن تاريخ الحصول على تلك المؤهلات أو مجموعات الدرجات. مع إجازة قبول الطلاب غير المصريين بنفس الشروط، وقد تم بالفعل قبول أفواج من الطلاب فى برامج الجامعات الثلاث (الإسكندرية - القاهرة - أسيوط) من الحاصلين على الثانوية العامة وما فى مستواها دون التقيد بتاريخ الحصول على الشهادة فى عامى ١٩٩١/٩٠، ١٩٩٢/٩١، ولكن بعد مرور أكثر من عام ونصف على بدء الدراسة بتلك البرامج، صدر قرار المجلس الأعلى للجامعات، وبالتحديد فى ١٩٩٢/٨/١٥ بالموافقة على الأخذ بنظام التعليم الجامعى المفتوح بكليات الحقوق المصرية، والذى تضمن تقييد القبول بنظام التعليم الجامعى المفتوح بها وذلك وفقا للقواعد التى سوف تطبق على جميع برامج التعليم المفتوح، والتى من أهمها التأكيد على ضرورة أن يكون قد مضى على حصوله على شهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها خمس سنوات، مع جواز أن يقبل وفق هذا النظام الحاصلون على مؤهلات عليا، ولقد اتخذ هذا القرار ضمانا لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين الطلاب وحتى لا يصبح التعليم المفتوح بابا خلفيا لقبول أصحاب المجاميع المنخفضة من خريجى الثانوية العامة فى نفس العام وخريجى الدبلومات الفنية[٢١].

أما بالنسبة لرسوم الخدمات والوسائل التعليمية (لبرنامج التعليم المفتوح للحصول على بكالوريوس التجارة شعبة المال والأعمال مثلا)، فقد أشار قرار المجلس الأعلى أن المبالغ التى يلزم الطالب بأدائها وفقا لهذا النظام تقتصر على ما يقابل تكلفة الخدمة التعليمية، ويكون التصرف فى هذه الأموال على مستوى الجامعة، وبحيث يوجه الجزء الأكبر منها لدعم الكليات التى

تقدم هذه النوعية من التعليم، ويوجه الجزء المتبقى لمواجهة مكافآت القائمين بالتدريس بها، وكذلك دعم الكليات الأخرى بالجامعة والتى لا تطبق هذا النظام[٢٢]. وقد تم تحديد هذه الرسوم كالآتى: رسم نظير الخدمات والوسائل التعليمية الإضافية قدره خمسون جنيها بالنسبة للمصريين، وخمسون دولارا بالنسبة لغير المصريين، وكذلك رسم الامتحان على أساس ٤٠ جنيها كحد أدنى و١٠٠ جنيه كحد أقصى بالنسبة للطلاب المصريين[٢٣].

ثالثا: نظام الدراسة وخطتها[٢٤]:

تكون الدراسة فى برامج التعليم المفتوح عن بعد، بمعنى توفير الخدمة التعليمية لمن يرغب فى أماكن تواجده، بمعنى أن وحدة التعليم المفتوح ستقوم بتوفير المادة العلمية للطلاب فى أماكن تواجدهم داخل الجمهورية وخارجها، عن طريق توفير المحاضرات المكتوبة والمراجع والوسائط المعدة بأسلوب خاص للدراسة عن بعد، وسوف يكون لكل مقرر دراسى مشرف أكاديمى أو أكثر، على أن يتولى هؤلاء المشرفين إعداد المادة العلمية لكل مقرر ومتابعة استيعابهم لها عن طريق الاتصال المباشر بهم، كما تقوم وحدة التعليم المفتوح بتوفير الأشرطة المسجلة والمصورة فى المقررات المختلفة وإتاحتها للطلاب، هناك لقاءات دورية كل أسبوعين لمتابعة سير الطلاب فى الدراسة، والإجابة على أسئلتهم واستفساراتهم.

ومدة الدراسة بالبرنامج أربع سنوات على الأقل، ولا يوجد حد أقصى لعدد السنوات التى يمكن أن يستغرقها برنامج الدراسة، وتتم الدراسة وفق نظام الساعات المعتمدة لكل مقرر فى كل فصل دراسى، حيث يقوم الطالب باختيار المقررات التى يدرسها فى كل فصل، وبالتالى تحديد عدد الساعات التى تحسب له فى حالة نجاحه، ويبلغ عدد الساعات المعتمدة للحصول على درجة البكالوريوس فى المال والتجارة مثلا (١٣٦) ساعة (٨) فصول دراسية، مدة الفصل الدراسى (١٥) أسبوع، بحيث لا تقل المقررات المسجلة فى الفصل الدراسى عن ثلاثة ولا تزيد عن ثمانية. وتنقسم الساعات الدراسية المعتمدة إلى مجموعة من الساعات الإجبارية ومجموعة من الساعات الاختيارية، وتبلغ

الساعات الإجبارية ٩٢ ساعة والاختيارية ٤٤ ساعة موزعة على مستويات الدراسة الأربعة، وتوفر مجموعة من المقررات الاختيارية والإجبارية.

ومما تجدر الإشارة إليه أن الطالب فى المستوى الرابع يختار مجموعة من المقررات الدراسية تمثل نموذجا من عشرة نماذج، وتتكون المجموعة من ستة مقررات دراسية ثلاثة منها فى كل فصل دراسى، وترتبط تلك المقررات ببعضها البعض، وتكون فيما بينها لونا معينا للدراسة ينبغى أن يختاره الدارس فى بداية المستوى الثانى للدراسة، ويعد النجاح فى جميع مقررات المستوى الأول.

وتحقق النماذج العشرة للدارس (النقل البحرى، المصارف، السياحة والفنادق، الضرائب، البورصات، الصناعة، التأمين، المشروعات الصغيرة، تكنولوجيا المعلومات والحاسبات الآلية، قطاع الأعمال) فرصة الاختيار الواسع والمرونة التى تعتبر أحد السمات الرئيسية لنظام التعليم المفتوح، كما تحقق تلك النماذج ربط التعليم المفتوح باحتياجات المجتمع واحتياجات عملية التنمية الاقتصادية الشاملة.

رابعا: الوسائط التعليمية:

استخدمت المواد المطبوعة وأشرطة التسجيل السمعية والمرئية فى برامج التعليم المفتوح فى مصر منذ بداية الأخذ بها، وفى الوقت الحالى تقتصر جامعة القاهرة على استخدام الكتب المطبوعة وأشرطة الفيديو فقط، أما فى جامعتى الإسكندرية وأسيوط فقد أدى انخفاض أعداد الطلاب الملتحقين بها إلى صعوبات فى إنتاج الوسائط التعليمية المرتفعة التكاليف مثل أشرطة الفيديو[٢٥] .

ويتيح نظام الدراسة ببرامج التعليم المفتوح مجموعة من اللقاءات الدورية التى يكون حضورها اختياريا، وتعقد خلال الإجازات والعطلات بهدف توجيه الطلاب والإجابة عن استفساراتهم، وتيسيرا على الدارسين فى برنامج المعاملات المالية والتجارية والمقيمين خارج مدينة القاهرة فقد تم إنشاء ثلاثة مراكز إقليمية خارجية بطنطا، والزقازيق، وبورسعيد، حيث تم الاتفاق مع أكاديمية السادات للعلوم الإدارية، والأكاديمية العربية للنقل البحرى، والجهاز

المركزى للتنظيم والإدارة، على أن يتم تقديم الطلبات وتسجيل المقررات، وكذلك حضور اللقاءات الدورية وأداء الامتحانات فى فروع تلك الجهات[٢٦]

خامسا: التقييم والتخريج[٢٧]:

جميع الامتحانات تحريرية وتؤدى فى نهاية كل فصل دراسى فى الزمان والمكان الذى يعلن عنهما فرع مركز التعليم المفتوح بالكلية، ويكون تقدير الطالب فى كل مادة وفقا لما يلى: (٩٠-١٠٠) ممتاز، (٨٠-٩٠) جيد جدا، (٦٥-٨٠) جيد، (٥٠-٦٥) مقبول، (٣٥-٥٠) ضعيف، أقل من ٣٥ ضعيف جدا، ويمنح الطالب مرتبة الشرف عندما يتخرج بتقدير ممتازا أو جيد جدا فى المستوى الرابع بشرط ألا يقل تقديره فى المجموع الكلى للمواد التى درسها عن جيد جدا ويشترط عدم رسوبه فى مقرر دراسى خلال فترة دراسته.

ويحصل الطالب الذى يجتاز بنجاح مجموعة المقررات المختارة التى يبلغ مجموع ساعاتها المعتمدة ١٣٦ ساعة، على مدى أربع سنوات أو أكثر، على درجة البكالوريوس فى التجارة شعبة المال والتجارة من كلية التجارة جامعة الإسكندرية مثلا.

سادسا: تقويم البرنامج:

أشارت دراسة تحليلية[٢٨] لبرنامج التعليم المفتوح فى مصر إلى عدة ملاحظات تتعلق بمعظم جوانب البرنامج، ويمكن عرض هذه الملاحظات على النحو التالى:

❃ بالنسبة لأهداف نظام التعليم المفتوح:

ركزت معظم أهداف البرامج الثلاثة على ذات أهداف كلية التجارة على الرغم من اختلاف مجالات الدراسة، بل وبنفس الصياغة تقريبا، وإن اختلف ترتيب كتابة الأهداف. إضافة إلى عدم الإشارة إلى الأهداف فى بعض البرامج مثل برنامج كلية التجارة - جامعة القاهرة.

❃ بالنسبة لشروط القبول:

تتفق الكليات الثلاث على ضرورة حصول الطالب على شهادة الثانوية

العامة أو ما يعادلها بغض النظر عن تاريخ الحصول عليها، أما الدبلومات الفنية فاختلف موقف الكليات حولها، فكلية التجارة جامعة الإسكندرية تقبل الحاصلين على أحد الدبلومات الفنية، بينما كلية التجارة - نفس مجال الدراسة- جامعة القاهرة تقبل الدبلومات الفنية التجارية فقط، وهو ما يعنى عدم التنسيق بين الكليات المتناظرة فى الجامعات المختلفة، والتفرقة بين أبناء الوطن الواحد، حيث يفتح التعليم الجامعى على مصراعيه فى منطقة، بينما يحدد فى منطقة أخرى، أما كلية الزراعة جامعة القاهرة فلم تشر صراحة للحاصلين على الدبلوم الفني، وإنما نصت على الحصول على الثانوية العامة وما يعادلها، ولعل الغموض فى الصياغة "ما يعادلها" يفتح الباب على مصراعيه للتفسيرات والتأويلات - مما يؤثر على إقبال الدارسين نحو هذا النمط من التعليم - فى التشكك فى نوعية المتخرجين فيه.

*** وبالنسبة لمصروفات الدراسة:**

أشارت الدراسة إلى أن المصروفات تختلف من كلية إلى أخرى، ويمتد هذا الاختلاف إلى التخصص الواحد، ففى كلية التجارة جامعة الإسكندرية الساعة الدراسية بمبلغ ٥٠ جنيها، وإذا كان الطالب يدرس (٧) مقررات فى المستوى الأول، الفصل الدراسى الأول يبلغ عدد ساعاتها (١٧) ساعة دراسية معنى ذلك أن الطالب عليه أن يدفع ١٧ × ٥٠ = ٨٥٠ جنيها، فى حين أن زميله فى نفس التخصص بجامعة القاهرة يسدد عن كل مقرر (١٠٠) جنيها، وإذا كان الطالب يدرس سبع مقررات دراسية، فمعنى ذلك أنه سيدفع (٧٠٠) جنيها، ويدفع مثلها فى الفصل الدراسى الثانى.

هذا التباين فيما يدفعه الطالب فى كل فصل دراسى، يطرح عدة تساؤلات:

- هل متوسط دخل الفرد فى مصر يسمح للطالب أو للموظف الذى يرغب فى استكمال دراسته أن يدفع كل ثلاثة أشهر هذه المبالغ؟
- ما المعيار الذى تم على أساسه تحديد ثمن الساعة الدراسية المعتمدة أو ثمن المقرر الدراسى؟

◉ هل تمت دراسات أو بحوث فى اقتصاديات التعليم لتحديد ما ينبغى أن يدفعه الطالب فى كل مقرر دراسى، وفى كل فصل دراسى؟

◉ هل - فى ضوء ما سبق - الهدف من تقديم برامج التعليم المفتوح بالجامعات المصرية توفير فرص تعليمية حقيقية للراغب فيها، والقادر عليها فى أى زمان، أو مكان، دون شروط تعجيزية؟ أم أن الهدف من إدخال التعليم المفتوح هو جس نبض الشارع المصرى نحو جعل التعليم العالى بمصروفات؟ خاصة وأن اتجاه السياسة التعليمية فى التعليم العالى يسعى إلى زيادة أعداد المقبولين سنويا فى الجامعات المصرية مع التقصير فى توفير النفقات اللازمة للصرف عليهم.

☀ وبالنسبة لنظام الدراسة وخطتها:

فتشير الدراسة إلى أن نظام التعليم المفتوح فى مصر يطرح عددا من القضايا والمشكلات من بينها:

◇ غياب الدور المنتظر من الإذاعة والتليفزيون لتقديم التعليم المفتوح، خاصة وأن هذا الدور يمثل حجر الزاوية فى برامج الجامعات المفتوحة والدارسات الجامعية الممتدة.

◇ أن تنظيم لقاءات دورية للدارسين فى الكليات التابع لها المركز، يمكن أن يحرم الطلاب المقيمين فى أماكن بعيدة من هذه اللقاءات.

◇ لم تحدد الكليات أسلوب اللقاءات، هل هى لقاءات مجمعة، أو لقاءات فى مجموعات صغيرة؟ وفى الحالتين هل تم تحديد إعداد الأماكن لاستقبال هذه المجموعات؟

وفيما يتعلق بخطة الدراسة اتضح الآتى:

⊙ التباين الواضح فى عدد الساعات المعتمدة للحصول على الدرجة الجامعية الأولى، ففى مجال العلوم التجارية تشترط جامعة الإسكندرية حصول الطالب على (١٣٦) ساعة معتمدة، بينما تشترط جامعة القاهرة حصول الطالب (١٢٠) ساعة معتمدة.

⊙ عدم تبنى أسلوب موحد للمواد الاختيارية، ففى جامعة القاهرة تنقسم المواد إلى إجبارية واختيارية فى كلية الزراعة، بينما فى كلية التجارة يختار الطالب بين مجالات تخصصية، والمقررات الدراسية فى كل مجال إجبارية، وفى كلية التجارة جامعة الإسكندرية تنقسم المواد إلى مقررات إجبارية، وأخرى اختيارية.

⊙ اختلاف النسب المخصصة للمواد الاختيارية، حيث تتباين النسب المخصصة لكل من المواد الإجبارية والاختيارية من جامعة إلى أخرى. ويوضح الجدول التالى ( ) نسب المواد الإجبارية والاختيارية فى جامعتى القاهرة والإسكندرية.

جدول رقم ( ) يوضح نسب المواد الإجبارية والاختيارية فى جامعتى القاهرة والإسكندرية

	جامعة القاهرة				جامعة الإسكندرية	
	كلية الزراعة		كلية التجارة		كلية التجارة	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪
عدد الساعات الإجبارية	١٠٥	٧٣	١٢٠	١٠٠	٩٢	٦٧,٧
عدد الساعات الاختيارية	٣٩	٢٧	-	-	٤٤	٣٢,٣
المجموع	١٤٤	١٠٠	١٢٠	١٠٠	١٣٦	١٠٠

✵ أما بالنسبة للامتحانات:

تتفق جميع البرامج على أن الامتحانات تحريرية وتؤدى فى نهاية كل فصل دراسى، وهنا نتساءل ونثير عدة قضايا:

▣ أن نظام التقويم المستمر الذى يعد ركيزة أساسية لنظم الجامعات المفتوحة، - حيث ترسل للدارس اختبارات كل شهر لمتابعته، ومعرفة مدى تقدمه فى دراسته، وما إذا كانت تواجهه أية مشكلات .. الخ - غير متوفر فى الجامعة المصرية.

▣ لم توضح برامج التعليم المفتوح مكان عقد الامتحان النهائى فى كل فصل، وأن كانت تشير بطريقة ضمنية إلى عقد الامتحانات فى الكليات التابعة لها المراكز.

▣ اختلاف تقديرات النجاح والرسوب داخل الجامعة الواحدة، ويوضح الجدول التالى مدى التباين فى تقديرات كل من كلية التجارة والزراعة جامعة القاهرة.

جدول رقم ( ) يوضح تقديرات النجاح والرسوب فى كليتى التجارة والزراعة جامعة القاهرة

الكلية	التقدير	ممتاز	جيد جدا	جيد	مقبول	ضعيف	ضعيف جدا
التجارة	النسبة	٩٠ فأكثر	٨٠-٩٠	٦٥-٨٠	٥٠-٦٥	٣٥-٥٠	أقل من ٣٥
الزراعة	النسبة	٨٥ فأكثر	٧٥-٨٤	٦٥-٧٤	٥٠-٦٤	٣٠-٤٩	أقل من ٣٠

ما سبق يعنى أن الطالب الحاصل على ٨٨٪ - على سبيل المثال - فى كلية الزراعة يحصل على تقدير ممتاز، بينما زميله فى كلية التجارة والحاصل على نفس الدرجات يحصل على تقدير جيد جدا، وهكذا الحال بالنسبة لباقى التقديرات على الرغم من أنهما يدرسان فى جامعة واحدة. فما المبرر لهذا التباين؟ وهل يرجع إلى طبيعة الدراسة فى كل كلية؟ أم أن الكليات تطبق على برامج التعليم المفتوح اللوائح التى تسير عليها وتنظم عملها؟ ولعل ذلك يثير مشكلة إمكانية احتواء التعليم الجامعى التقليدى - بنظمه وتقاليده ولوائحه الراسخة من عشرات السنين - لبرامج التعليم المفتوح، على الرغم من الاختلاف فى الفلسفة والأهداف. ويمكن بمرور الوقت أن يتحول التعليم الجامعى تدريجيا - كما يحدث فى رفع أسعار السلع المختلفة - إلى تعليم بمصروفات باهظة، يدفع الطالب أو أسرته كل ثلاثة أشهر ما يزيد عن (٧٠٠) جنيها.

مخاوف من إدخال نظام التعليم المفتوح فى مصر:

على الرغم من الأهمية الكبيرة للتعليم الجامعى المفتوح، فإن البعض يثير بعض المخاوف من إدخال نظام التعليم المفتوح فى مصر من أبرزها:

١- تخريج أعداد كبيرة من الأفراد المؤهلين، مما قد يسبب خللا فى سوق العمل، وخاصة أن شروط القبول تسمح بقبول الطلاب من حملة الثانوية (بغض النظر عن مجموع الدرجات أو سنة الحصول على الشهادة) وحملة الدبلومات الفنية والشهادات الجامعية الأخرى، وليس هناك أى قيود على أعداد المتقدمين [٢٩].

٢- النظر إلى التعليم الجامعى المفتوح على أنه نظام جامعى من الدرجة الثانية، وأنه باب خلفى للجامعات التقليدية، يلتحق به أولئك الطلبة الذين حرموا من فرص الالتحاق بالتعليم الجامعى التقليدى بسبب تدنى معدلاتهم فى امتحان

شهادة الثانوية، أو بسبب ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية، إضافة إلى الانطباعات السلبية لدى الطلبة والمجتمع عن هذا النظام ككل بسبب هبوط مستوى البرامج التى يقدمها، وتدنى معايير النجاح والتخرج من هذه البرامج، وهو ما يجعل أجهزة التوظيف تنظر بارتياب وحذر شديد نحو خريجى هذه البرامج، ولا تعاملهم من حيث الامتيازات والكادر الوظيفى على قدم المساواة مع خريجى نفس البرامج المنتظمين فى الدراسة[٣٠].

٣- الخلل فى التكوين الهرمى للسلم الوظيفى. وهذا ينطبق على حالة الموظفين بمؤهلات متوسطة والذين يلتحقون بالتعليم المفتوح، والذين سوف يطالبون بتعديل أوضاعهم الوظيفة بعد الحصول على الشهادة الجامعية[٣١].

٤- ارتفاع المصروفات التعليمية، بسبب ارتفاع التكلفة الثابتة فى أنظمة التعليم المفتوح، بشكل قد لا يعوضه زيادة عدد الطلاب المسجلين بالنظام، والذى يتطلب ضرورة أن يتجاوز عدد الطلاب خمسة آلاف طالب، فقد أشارت دراسة (محروس إسماعيل) إلى أنه بالنسبة لعدد الطلاب الذى يقل عن خمسة آلاف طالب يكون نظام التعليم الجامعى التقليدى هو الأرخص، أو بمعنى آخر إذا كان عدد الطلاب الراغبين فى التعليم الجامعى قليل فلا مبرر لإدخال نظام التعليم المفتوح الذى يتميز بالارتفاع الكبير لعبء التكلفة الثابتة، ويمكن استيعاب كل الطلاب فى الجامعات التقليدية[٣٢].

ولعل مما يزيد من خطورة ذلك، ما لوحظ من حرص كل جامعة وكلية على تنظيم وإدارة مراكز للتعليم المفتوح فى تخصصات قد تكون مماثلة أو مشابهة لتخصصات تنظمها جامعة أو كلية أخرى فى نفس الوطن، وهو ما يؤدى حتما إلى زيادة التكلفة الخاصة بالطالب بصورة كبيرة، وبجودة تعليمية قد تكون منخفضة.

٥- أنه يصعب الأخذ بنظام التعليم الجامعى المفتوح وتطبيقه بصورة صحيحة وكاملة، من خلال فروع أو أنظمة فى الجامعات التقليدية، ذلك أنه على الرغم من إمكانية الانتفاع بالإمكانات والموارد البشرية والمادية والتقنية المتوفرة فى الجامعات التقليدية فى دعم وتعزيز أنظمة التعليم الجامعى المفتوح، إلا أن التجارب تشير إلى أن الوضع الأمثل هو قيام أنظمة التعليم

الجامعى المفتوح على أساس الاستقلال الكامل عن الجامعات التقليدية (بسبب طبيعة لوائحها وأنظمتها البيروقراطية)، فتجارب الدول التى قامت بتطوير أنظمة التعليم الجامعى المفتوح فيها، تشير إلى أن أكبر تهديد يواجه تطوير هذه الأنظمة، إنما يصدر من مواقع التعليم الجامعى التقليدى، ومن الكوادر الإدارية والأكاديمية فى هذه الجامعات، بسبب المصالح الفردية وغير الأكاديمية والتنافس الوظيفى[٣٣]، وفى ذلك يؤكد اللورد "برى" أول رئيس للجامعة المفتوحة فى بريطانيا "أن سر نجاح الجامعة البريطانية المفتوحة كان من غير الممكن تحقيقه من خلال دائرة للتعليم عن بعد يتم إنشاؤها ضمن الهيكل التنظيمى والإدارى لأية جامعة بريطانية تقليدية، وأن الجامعة كمؤسسة جديدة مستقلة سمح لها بتجريب أنماط جديدة من التدريس بحرية كان من المستحيل تحقيقها ضمن إطار الجامعات التقليدية[٣٤].

وقد حاول المؤيدون لإدخال نظام التعليم المفتوح فى مصر الرد على هذه المخاوف من خلال الإشارة إلى النواحى التالية:

*** ففيما يتعلق بتخريج أعداد كبيرة من الأفراد بما يمكن أن يسبب خللا فى سوق العمل أوضحوا الآتى:**

أ- أن الدولة قد تحللت مؤخرا وبطريقة تدريجية من الالتزام الخاص بتشغيل خريجى الجامعات والمعاهد العليا[٣٥].

ب- أن التخصصات التى ينتظر أن يوفرها التعليم المفتوح هى تخصصات جديدة ومطلوبة فى سوق العمل، خاصة مع التغيرات السريعة فى طبيعة المهن، "حيث ظهرت الحاجة إلى مهن وحرف جديدة فرضتها التكنولوجيا الحديثة"[٣٦].

جـ- أن التعليم العالى فى مصر لا يزال يشكل نسبة منخفضة، فقد بلغت نسبة الملتحقين (المقيدين) بالتعليم العالى مقارنة بالمرحلة العمرية فى الفترة من ١٩٨٦/١٩٨٨، فى الولايات المتحدة الأمريكية ٥٩,٦٪، وكندا ٦٢,٢٪، والأرجنتين ٤٠,٨٪، وإسرائيل ٣٤,١٪، والأردن ٢٦,٦٪، فى حين لا تتجاوز هذه النسبة ١٩,٨٪ فى مصر[٣٧].

د- أن أعداد كبيرة من الطلاب بالتعليم المفتوح، يعملون بالفعل فى الوظائف المختلفة، ومن ثم فإن حصولهم على المؤهل الجامعى، لن يزيد من مشكلة البطالة بين خريجى الجامعات[٣٨].

*** وفيما يتعلق بالنظرة إلى نظام التعليم المفتوح على أنه نظام جامعى من الدرجة الثانية، فيمكن القول:**

١- أن نظام التعليم الجامعى المفتوح هو نظام متكامل ومستقبل، له فلسفته ومبرراته وأهدافه وهياكله وبناه الإدارية والتنظيمية، وله برامجه ومناهجه، وله طرق وتقنيات خاصة تستخدم فى التدريس والاتصال بالدارسين الملتحقين به، وله أساليب خاصة به فى التقويم والامتحانات ومنح الشهادات وله نظام للتمويل خاص به، وأن ازدهار هذا النمط من التعليم الجامعى لا يتحقق إلا من خلال النظر إليه كذلك[٣٩].

٢- أن تبنى نظام للتعليم المفتوح فى أى مجتمع من المجتمعات، وبالتالى تحديد ملامحه، إنما يقرره مجموعة من العوامل الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية والتربوية فى ذلك المجتمع، وعلى هذا الأساس فإن بنية ومحتوى وأهداف نظام التعليم المفتوح تختلف من مجتمع إلى آخر، وذلك حسب درجة التطور الذى بلغه ذلك المجتمع ووفق إمكاناته الاقتصادية والبشرية والتكنولوجية ومطامحه الوطنية والتنموية[٤٠].

٣- أن قرار اعتماد نظام للتعليم المفتوح فى أى مجتمع ليس قرار أكاديمى وفنى فقط، ولكنه فى جوهره قرار سياسى، فاتخاذ القرار باعتماد نظام للتعليم الجامعى المفتوح مقابل نظام التعليم الجامعى التقليدى المغلق، إنما يعكس فلسفة الدولة ومدى إيمانها بتوفير الفرص التعليمية للمواطنين بشكل متكافئ وديموقراطى كما يعكس مدى التزامها بواجبها نحو مواطنيها بتقديم الخدمة التربوية الجامعية المجانية، باعتبارها واجبا على الدولة تؤديه إلى جميع الراغبين فى متابعة دراساتهم الجامعية، وإن هذه الخدمة ليست محتكرة للنخبة أو الصفوة من أبناء الطبقة الميسورة[٤١].

٤- أن مؤسسات أو أنظمة التعليم المفتوح لابد أن تعتمد معايير خاصة للتقويم، أسوة بالمعايير المعتمدة فى تقويم الجامعات التقليدية[٤٢].

*** وبالنسبة للخلل فى التكوين الهرمى للسلم الوظيفى، فيمكن هنا الإشارة إلى:** [٤٣]

١- إن اشتراط حصول الموظفين على موافقة جهة العمل قبل التحاقه بنظام التعليم المفتوح، يعطى الفرصة لجهة عمله فى التنسيق والتدقيق فى عدد الموظفين الذى يلتحقون بهذا النوع من التعليم.

٢- إن التحاق الموظف بهذا النوع من التعليم يسهم فى رفع مستواه العلمى والمهنى، ويساهم فى زيادة إنتاجيته، مما يسهم فى تحسين العمل على مستوى الإدارات الحكومية وإدارات القطاع العام والخاص.

٣- إن عدم التزام الدولة بتعيين خريجيها عن طريق القوى العاملة، مع ربط الأجر بالعمل وليس الشهادة، وتغيير النظرة الاجتماعية للحاصلين على الشهادات غير الجامعية، يقلل من هذا الخلل.

٤- ارتفاع التكاليف الخاصة بالدراسة، مما قد يعتبر عائقا أمام البعض، وخاصة ذوى الأعباء العائلية الكبيرة.

*** وبالنسبة لارتفاع المصروفات التعليمية، فيمكن الرد على ذلك بالإشارة إلى:**

١- إن مواد التعليم المفتوح تصل إلى الطالب فى محل إقامته، وهذا يوفر عليه تكاليف الإقامة والمعيشة والانتقالات التى يتحملها طالب الجامعات التقليدية، هذا فضلا عن توفير نفقات الدروس الخصوصية[٤٤].

٢- إن نظام التفرغ الذى يمكن أن يوفره نظام التعليم الجامعى المفتوح، يسمح لبعض الطلاب للعمل بعض الوقت أو كل الوقت، بشكل يساعد على تحمل تكاليف تعليمية أو مصروفاته الدراسية، وهذا الشىء غير متاح فى ظل نظام الجامعات التقليدية التى تتطلب الحضور بنسبة تتجاوز ٧٥٪ من المحاضرات والدروس.

٣- إن هذه المصروفات يمكن أن تنخفض إذا ما تم الأخذ باقتصاديات التعليم المفتوح والتى تمثل جوانب عديدة، لعل من أهمها، زيادة الأعداد المسجلة فى كل تخصص، وعدم تكرار التخصصات فى مراكز مختلفة.

المراجع والهوامش

١- إبراهيم محمد إبراهيم: **جامعة الهواء فى اليابان** - قضايا تربوية (٨) - عالم الكتب - القاهرة ١٩٩١، ص٨١-٨٢.

٢- وفية محمد لبيب: **البرامج التعليمية المطبقة فى تليفزيون جمهورية مصر العربية** - الدورة التدريبية للكوادر اللازمة لإعداد البرامج التعليمية التليفزيونية - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - الكويت، ١٩٧٧ - ص١٥٤-١٥٦.

٣- إبراهيم محمد إبراهيم، مرجع سابق، ص٨٢.

٤- جامعة عين شمس، كلية التربية: برنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعى - **دليل الدارس** - يوليو ١٩٨٣، ص٨.

٥- المرجع السابق، ص٩.

٦- يوسف صلاح الدين قطب: لجنة تقويم برنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعى - **التقرير النهائى** - وزارة التربية والتعليم - د. ت. ص٥٢٤.

٧- سامح سعيد وآخرون: تكنولوجيا التعليم والتعلم عن بعد فى جمهورية مصر العربية - **مصر واليونسكو** - مرجع سابق - ص١٤٠.

٨- المرجع السابق، ص١٣٩.

٩- جامعة عين شمس كلية التربية: برنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعى - دليل الدارس - مرجع سابق، ص٢٠.

١٠- سامح سعيد وآخرون: مرجع سابق، ص١٤٢.

١١- جامعة عين شمس، كلية التربية - مرجع سابق، ص٢٠-٢١.

١٢- المرجع السابق، ص٧-٨.

١٣- وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع كلية التربية جامعة عين شمس: مشروع رفع مستوى معلمى المرحلة الابتدائية - د.ت. ص٢٦٢-٢٦٣.

١٤- سامح سعيد وآخرون: مرجع سابق، ص١٤٢.

١٥-المرجع السابق، ص١٣٦-١٣٧.

١٦- حسن إبراهيم عبد العال، عبد الجواد السيد بكر: "**رؤية نقدية لبرنامج التأهيل التربوى لمعلمى المرحلة الابتدائية إلى المستوى الجامعى**" - (استنسل) - طنطا - ١٩٩٠.

١٧- محمود عباس عابدين: "عوامل إقبال وإحجام الدارسين فى برنامج التأهيل التربوى للمستوى الجامعى عن حضور اللقاءات "دراسة حالة" - **بحوث المؤتمر الأول لكلية التربية بالإسماعيلية - المجلد الأول** - الإسماعيلية، ١٩٨٨ - ص٢٨٢-٣١٥.

١٨- ممدوح الصدفى محمد أبو النصر، سالم حسن على هيكل: "مشكلات الدارسين ببرنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية الأزهرية للمستوى الجامعى وتصور مقترح للتغلب عليها" - **بحوث المؤتمر الأول لكلية التربية بالإسماعيلية** - مرجع سابق، ص٣٢٥-٣٣٧.

١٩- سامح سعيد وآخرون: مرجع سابق، ص١٤٣-١٤٤.

٢٠- تم التعرف على هذه الأسباب من خلال الدراسات التالية:

◈ محمد محروس إسماعيل: **اقتصاديات التعليم، مع دراسة خاصة عن التعليم المفتوح والسياسة التعليمية الجديدة** - دار الجامعات المصرية - الإسكندرية، ١٩٩٠ - ص٩٩.

◈ سامح سعيد وآخرون: مرجع سابق، ص١٤٤.

◈ إبراهيم عبد الخالق رؤوف عبد القادر، رشيد حميد حسن السامرائى: "الجامعة المفتوحة (أهدافها وخصائصها) بين القبول والرفض، دراسة استطلاعية" - **مجلة اتحاد الجامعات العربية** - العدد (٣١) - عمان - يناير ١٩٩٦، ص١٩٦.

◈ نجوى جسين خليل: "الجدل الفكرى فى الصحافة المصرية إزاء فكرة

إنشاء جامعة مفتوحة فى مصر" - المجلة الاجتماعية القومية- المجلد (٢٦) - العدد الأول - المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية بالقاهرة - يناير - ١٩٨٩. ص ٣٣ - ٦٤.

٢١- سامح سعيد وآخرون: مرجع سابق، ص١٤٥.

٢٢- المرجع السابق، ص١٤٥-١٤٦.

٢٣- كلية التجارة جامعة الإسكندرية: **دليل الطالب للتسجيل بنظام التعليم المفتوح للحصول على بكالوريوس التجارة (شعبة المال والتجارة)** - ١٩٩٠.

٢٤- المرجع السابق.

٢٥- سامح سعيد وآخرون: مرجع سابق، ص١٤٦-١٤٧.

٢٦- كلية التجارة جامعة الإسكندرية: مرجع سابق.

٢٧- المرجع السابق.

٢٨- إبراهيم محمد إبراهيم: مرجع سابق.

٢٩- محمد محروس إسماعيل: مرجع سابق، ص٢٢٩.

٣٠- أحمد محمود الخطيب: "التجارب العربية فى مجال التعليم الجامعى المفتوح" - **وقائع ندوة التعليم العالى عن بعد مع التركيز على مشروع الجامعة المفتوحة للدول الأعضاء بمكتبة التربية العربى لدول الخليج** - مكتب التربية العربى لدول الخليج - الرياض - ١٩٨٨، ص٥٤.

٣١- محمد محروس إسماعيل: مرجع سابق، ص٢٢٩.

٣٢- المرجع السابق: ص٢٤٦-٢٥١.

٣٣- أحمد محمود الخطيب: مرجع سابق، ص٥٨.

34- Grerille Rumble and Keith Hurry **The Distance Teaching Universities,** London, Groom Helm Ltd., 1982.

٣٥- محمد محروس إسماعيل: مرجع سابق، ص٢٢٩.

٣٦- جمال على خليل الدهشان: "الجديد فى تطوير التعليم الجامعى" - **بحوث مؤتمر التعليم العالى فى مصر وتحديات القرن الحادى والعشرين** - جامعة المنوفية - مايو ١٩٩٦، ص١٨٨.

٣٧- وزارة التربية والتعليم: **مبارك والتعليم، نظرة إلى المستقبل** - مطابع روز اليوسف - القاهرة - ١٩٩٢، ص٧٥-٧٦.

٣٨- محمد محروس إسماعيل: مرجع سابق، ص٢٢٩.

٣٩- أحمد محمد الخطيب: مرجع سابق، ص٥٧.

٤٠- المرجع السابق: ص٥٨.

٤١- المرجع السابق: ص٥٩.

٤٢- لمزيد من التفاصيل عن هذه المعايير يمكن الرجوع إلى: مكتب التربية العربى لدول الخليج: وقائع ندوة التعليم العالى عن بعد - ملحق رقم "٣" معايير لتقويم مؤسسات التعليم عن بعد (الجامعات المفتوحة) - مرجع سابق، ص٨٠-٨٤.

٤٣- انظر فى ذلك:

- محمد محروس إسماعيل: مرجع سابق، ص٢٢٩.
- نجوى حسين خليل:مرجع سابق، ص٤٩.

٤٤- محمد محروس إسماعيل: مرجع سابق.

الفصل السادس

الجامعات الخاصة دعم للاستثمار أم للاستقرار الاجتماعي؟

الجامعات الخاصة ... دعم للاستثمار أم للاستقرار الاجتماعى ؟!

يعد التعليم الخاص من أبرز مظاهر عدم المساواة أمام فرص التعليم. ففى معظم المجتمعات لا يتناسب المعروض من أماكن الدراسة فى التعليم الرسمى والطلب الاجتماعى على التعليم، ومن ثم يستطيع القادرون ماليا التغلب على تلك المشكلة بإدخال أبنائهم فى التعليم الخاص، والذى يتطلب نفقات مالية لا يستطيع عليها إلا أبناء الفئة الميسورة، وأبرز علامات عدم المساواة الناتجة عن وجود التعليم الخاص تتمثل فيما يوفره هذا التعليم من نوعية ممتازة من التعليم فى معظم الحالات، الأمر الذى يترتب عليه أن ينافس خريجى التعليم الرسمى وخاصة فى أنظمة التعليم التى تتخذ مستوى النجاح فى الامتحانات المدرسيه معيارا لمواصلة التعليم فى المستويات الأعلى. ومعنى ذلك أن الفئات الميسورة التى توفر لأبنائها تعليما خاصا حتى مستوى الجامعة على حين تحتل الفئات الأخرى عددا من الأماكن لا يتناسب وثقلها فى التركيب السكانى. وبتعبير آخر يتعلم أبناء الفئات الميسورة على حساب ما يدفعه أباء الآخرين من ضرائب الخزانة العامة.

مُقَدِّمَةٌ

إن العلاقة بين الجامعة والمجتمع علاقة جدلية فى أساسها، بمعنى أن ما يصيب الجامعة من تدهور قيمى وعلمى وبحثى، هو نتاج طبيعى لما يفرزه المجتمع من سلبيات على الجامعة ودورها كمؤسسة اجتماعية تلعب دورا وطنيا وطليعيا فى بلدان العالم الثالث، وكذلك يناط بها مهام وطنية فى مواجهة قضايا مجتمعيه عديدة منها: **العدل الاجتماعى والحريات العامة والديموقراطية،وشيوع المناخ الملائم لتطور وتقدم المجتمع بما يحقق مصالح الغالبية العظمى من المواطنين.**

لذلك كان نشأة أول جامعة فى مصر (الجامعة الأهلية ١٩٠٨)، نشأة وطنية فى الأساس، وفى ظل صعود الرأسمالية المصرية، والحركة الوطنية التى وضعت أمامها هدف أساسى، تكرس فى الاستقلال السياسى عن القوى الأجنبية والاستعمارية، والاحتلال البريطانى خصوصا، والدفاع عن الثقافة الوطنية فى مواجهة طغيان الثقافة الإنجليزية والفرنسية، والدليل على ذلك المعارك الوطنية التى خاضتها الجامعة المصرية - بعد دمجها فى الجامعة الحكومية (عام ١٩٢٥) متمثلة فى معارك طه حسين ومصطفى عبد الرازق فى الثلاثينيات، ومعارك أحمد أمين عميد كلية الآداب، واستقالته احتجاجا على نقل بعض الأساتذة، ولقد لعبت الجامعة المصرية دورا كبيرا فى الصراع السياسى والاجتماعى الذى شهدته البلاد فى الثلاثينيات والأربعينيات، بل إن تكوين الجماعات الوطنية - اللجنة الوطنية للعمال والطلبة - تم داخل أسوار الجامعة. ولقد غاب هذا الدور الوطنى والسياسى بعد تأميم دور النقابات المهنية والجامعات والمنظمات بعد ثورة يوليو ١٩٥٢، وللآن، للدرجة التى بارك فيها رؤساء بعض الجامعات وأصحاب الرأى نقل ٦٤ أستاذا من الجامعة إلى وظائف خارجها عام ١٩٨١، مما دعم دور السلطة السياسية فى احتواء وقمع الحريات العامة والحريات الأكاديمية بوجه خاص.

ولا شك إنه فى ظل ظروف المجتمع المصرى الحالية، والتى تتمثل فى انخفاض مستوى المعيشة لأكثر من ٦٠٪ من إجمالى عدد السكان وعدم قدرة

خطط التنمية على توظيف خريجى الجامعات وإتاحة فرص عمل كريمة لهم، وانتشار الأمية بنسبة تربو على ٥٠٪، مع تزايد أعداد البطالة سنويا، وقلة عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الجامعى/ العالى، حيث تبلغ النسبة ١٩٪ فى حين إنها فى لبنان ٢٨٪ وفى الأردن ٢٧٪ وفى دول النمور الآسيوية تتجاوز ٣٥٪، ومن هنا فإن استقامة الدعوة تكون بتوجيه الجهود الحكومية والأهلية والخاصة نحو تطوير وتدعيم التعليم الجامعى/ العالى، وحث أصحاب رؤوس الأموال على تقديم الدعم لجامعاتنا الحكومية لأنها تستفيد من خريجيها.

أولا: تطور فكرة الجامعة الأهلية:

على الرغم من أن التعليم الجامعى فى مصر يمكن رده إلى ألف سنة مضت منذ بدأت الدراسة فى الجامع الأزهر، إلا أن ما اصطلحنا على تسميته بالتعليم الجامعى لا ترتبط خيوطه ارتباطا وثيقا بالماضى، لا من حيث مواد الدراسة، ولا من حيث منهج التدريس، ولا من حيث الأهداف والغايات المنشودة من التعليم الجامعى، وذلك لاختلاف الزمان وتطور الواقع الاجتماعى والسياسى والاقتصادى للمجتمع المصرى.

ففى يوم ١٢ أكتوبر عام ١٩٠٦ اجتمعت نخبة من أهل الرأى والفكر والوطنية معتزمة إنشاء جامعة أهلية، وكان القائم عندئذ من التعليم العالى مدارس تتبع وزارة المعارف، ولم يمض عاما منذ ذلك التاريخ حتى افتتحت الجامعة الأهلية، وأرسلت البعوث العلمية إلى أوروبا ليعود أعضاؤها فيضطلعوا بالتدريس فيها، كما دعت نفرا من أساتذة الجامعات الأوروبية فنظموا مع طائفة من الأساتذة المصريين دراسات فى التاريخ والأدب العربى والفلسفة والاقتصاد[١].

وفى عام ١٩١٧ فكرت الحكومة المصرية فى إنشاء جامعة على أن تضم المدارس العالية القائمة وقتئذ إلى إدارة واحدة تكون هى الجامعة. وفى عام ١٩٢٣ تم الاتفاق بين الحكومة والجامعة الأهلية، على إدماج الجامعة الأهلية فى الجامعة الجديدة، على أن تكون الجامعة القديمة نواة لكلية الآداب، وفى ١١ مارس ١٩٢٥ صدر مرسوم بقانون بإنشاء الجامعة الحكومية باسم "الجامعة المصرية" مكونة من كليات أربع هى: كلية الآداب، كلية العلوم، كلية الطب، كلية

الحقوق، وبعد عشر سنوات فى عام ١٩٣٥ أدمجت فى الجامعة مدرسة الهندسة ومدرسة الزراعة العليا، ومدرسة التجارة العليا، ومدرسة الطب البيطرى وحل اسم "كلية" محل اسم "مدرسة" بالنسبة إليهم جميعا[٢].

ولعل إنشاء الجامعة الأهلية، كان يرتبط أشد الارتباط بحركة القوى الوطنية والسياسية التى كانت سائدة فى المجتمع المصرى فى أواخر القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين، وكان على رأسها نفرا غير قليل من المناضلين السياسيين الذين تبنوا القضية الوطنية فى مواجهة القوى الاستعمارية من أمثال مصطفى كامل، وعبد الله النديم، ومحمد عبده، ومحمد فريد وقاسم أمين وغيرهم من الوطنيين المصريين الذين حاولوا الدفاع عن الثقافة الوطنية والهوية المصرية فى مواجهة طغيان التواجد الإنجليزى والفرنسى ثقافيا وسياسيا وعسكريا فى مصر.

ومن هنا نستطيع القول بأن الجامعة الأهلية فى مطلع القرن العشرين نشأت نشأة وطنية فى ظل صعود البرجوازية المصرية والحركة الوطنية التى وضعت أمامها هدف أساسى تمثل فى الاستقلال السياسى عن القوى الأجنبية والاحتلال البريطانى خصوصا. والدليل على ذلك المعارك الوطنية التى خاضتها الجامعة المصرية متمثلة فى معارك طه حسين عميد كلية الآداب فى الثلاثينيات مع رئيس الوزراء إسماعيل صدقى، واستقالة أحمد أمين عميد كلية الآداب احتجاجا على نقل بعض الأساتذة[٣]. ولقد لعبت الجامعة المصرية دورا مبرزا فى الصراع السياسى والاجتماعى فى المجتمع المصرى منذ نشأتها على أيدى الوطنيين المصريين، الذين ما فتئوا يدافعون عن حق الأغلبية الفقيرة والمحرومة من التعليم الجامعى، وظل هذا هدفا رئيسيا للجامعة حتى مطلع الخمسينيات.

وخلال النصف الأول من القرن العشرين لم يطرح أحد فكرة إنشاء جامعة خاصة بمصروفات، إلا فى نهاية عقد الخمسينيات، منذ ذلك الوقت، تعرضت الفكرة للظهور والاختفاء عدة مرات، الأمر الذى كان مرتبطا بالنقد من قبل الساسة وأساتذة الجامعات والباحثين والخبراء فى مجال التعليم. على أن الملاحظ أن مشروع الجامعة لم يكن محل نقد فى نهاية الخمسينيات وذلك

لوقوف السلطة السياسية التى كانت تمثل الطبقة المتوسطة خلفه، وللحاجة الحقيقية للفنيين من ذوى التخصصات النادرة التى لا تخرجهم الجامعات المجانية وقتئذ، وعلى أية حال، فقد توقف المشروع حيث واجه عقبات كثيرة أهمها التمويل، لكن تبقى قوانين يوليو الاشتراكية عام ١٩٦١ من أهم العوامل التى ساعدت على انزوائه إذ أن هذه القوانين رفعت مبادئ العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص التى انعكست بشكل حقيقى على طلبة الجامعة[٤].

ومنذ مطلع السبعينيات وتحديدا، منذ انتهاج سياسة الانفتاح الاقتصادى والاندماج فى النظام الرأسمالى العالمى. ومنذ إعلان النظام السياسى سياسته وتوجهاته الإيديولوجية اعتبارا من عام ١٩٧٤، وفكرة إنشاء جامعة خاصة (استثمارية) بمصروفات تراود الرأسمالية المصرية، محاولة إيجاد قناة تعليمية توفر لأبنائها - الفاشلين دراسيا - فرصا للالتحاق بالتعليم الجامعى لتولى المناصب العليا، وإدارة شئون المجتمع. ومنذ ذلك التاريخ والفكرة يعلو ضجيجها حينا، وتقاوم شعبيا، ثم يخفت الضجيج، لكن سرعان ما يعاود الكرة مرة أخرى.

ولكن الجدل من قبل المعارضين بسبب المخالفة الدستورية والإيديولوجية والمؤيدين الذين يحاولون الاستناد للدستور لدعم حجتهم بأن التعليم مجانى فقط فى المؤسسات التعليمية التى تشرف عليها الدولة. أما بالنسبة لموقف مؤسسات الدولة فقد اتسم بالتخبط البين وهو ما يتضح من موقف مجلس الشعب ووزارة التربية والتعليم ورئاسة الحكومة، إضافة لعدم حسمه داخل المجالس القومية المتخصصة. ورغم أن الجدل قد توقف نسبيا لعدة أعوام بسبب موقف الرئيس السادات فى عام ١٩٨٠ الداعى لأرجاء اتخاذ قرار بشأن هذا الموضوع. إلا إنه عاد مرة أخرى منذ منتصف الثمانينيات وذلك عندما طرحت وزارة التعليم العالى عام ١٩٨٦ فكرة إقامة جامعة تكنولوجية، وعندما وافق المجلس الأعلى للجامعات فى عام ١٩٨٨ - بعد إقرار استراتيجية تطوير التعليم فى مصر، فى يوليو ١٩٨٧ والمقدمة من وزير التربية والتعليم - على إقامة جامعة أهلية وكانت آخر المواقف فى هذا الشأن موافقة وزير التربية والتعليم - فى أغسطس ١٩٨٩ على اقتراح تقدمت به جمعية "اقرأ"!! لإنشاء جامعة للعلوم التكنولوجية.

ثانيا: الجامعة الخاصة والانفتاح الاقتصادى:

يواجه التعليم الجامعى فى مصر مثله مثل كثير من بلدان العالم الثالث على تعدد مستوياتها الاقتصادية، مشاكل ومطالب متعددة ومختلفة، لعل من أبرزها ما يطلق عليه بظاهرة الأعداد الكبيرة والراغبة فى التعليم الجامعى. ومع الزيادة فى أعداد الطلاب الراغبين فى التعليم الجامعى وقلة الأماكن المتاحة والمحددة، مهما زادت، أمام الرغبات المتزايدة فإن الاتجاهات فى مصر تتضارب من أجل البحث عن حل فى فترة من التاريخ أبرز ما فيها الأزمة الاقتصادية والتبعية بكافة أشكالها للنظام الرأسمالى العالمى بقيادة الولايات المتحدة الأمريكية، والديون وتبعاتها، وترتفع أصوات من يرون الحل فى ضرورة إنشاء جامعة أهلية - خاصة - تستوعب أبناء القادرين الراغبين ليتركوا أماكنهم لغيرهم فى الجامعات التابعة للمجلس الأعلى للجامعات، ومنهم من يرون إعادة النظر فى مجانية التعليم وترشيده - والتى سمحت للكثيرين من الفقراء بالتطلع لهذا التعليم العالى[٥] - وهناك من يشهرون سلاحهم من زاوية أخرى حيث يطالبون بالربط بين التعليم واحتياجات سوق العمل، وبهذا يتم تقليل الأعداد الملتحقة بالتعليم العالى. ولا شك أن كل تلك الرؤى تعبر بجلاء عن الإطار الفكرى والإيديولوجى لأصحابها، وهى تنتسب إلى منظومة الفكر التبعى والمشروع التبعى برمته والذى طرح فى مصر بشدة منذ مطلع السبعينيات، وسنحاول فيما يلى استعراض السيناريو كاملا لتلك الأفكار والطروحات منذ مطلع السبعينيات وللآن.

وفى عام ١٩٧١ ظهر اقتراح بإنشاء جامعة أهلية - على استحياء - ولكن سرعان ما تجدد الاقتراح عام ١٩٧٣، على أن تدار وتمول عن طريق القطاع الخاص بوصفها شركة استثمارية. وكان ذلك ضمن إرهاصات الانفتاح الاقتصادى الذى أعلن عنه رسميا عام ١٩٧٤. ووصل الأمر أن تقدمت وزارة التربية والتعليم بمشروع عملى فى هذا الصدد. وبعد أن تضخمت سياسة الانفتاح الاقتصادى وتكرست سياسة الاقتصاد الحر، وتأكد الانحياز الكامل لصالح قلة من المجتمع تتمتع بكامل خبراته وثرواته. وقد كان يلزم ذلك التمتع، تمتعا تعليميا وتربويا وفكريا أيضا، وما تزال مثل هذه الأفكار تظهر وتتردد من آن لآخر.

لقد كان الضجيج الإعلامى والبرلمانى فى حقبة السبعينيات حول الدفاع عن فكرة إنشاء الجامعة الخاصة يعبر عن محاولات الفئات الاجتماعية الصاعدة مع الانفتاح، لكى تجعل التعليم متاحا لأبنائها بأكثر مما هو متاح لأبناء الآخرين، بالمال والاتصالات الشخصية والعائلية. ولقد كانت معظم الضغوط المطالبة بالتوسع فى التعليم العالى بهذه الكيفية تأتى من الطبقات العليا والوسطى، بأكثر مما تأتى من الطبقات الدنيا والشعبية والمحرومة من حق التعليم أصلا.

ففى ٦ يونيو عام ١٩٨٥ صرح وزير التربية والتعليم بأن قضية الجامعة الأهلية لم تطرح للمناقشة. فلدينا ٥٦٠ ألف طالب بالجامعات ولسنا فى حاجة إلى جامعة أهلية تضم أعداد للآداب والحقوق والتجارة، فلدينا ٢٧٥ ألف طالب منهم بالجامعات. ولقد طالبت وزارة الصحة ونقابة الأطباء بتخفيض عدد الأطباء، فلماذا نسمح بجامعة أهلية، ويواصل السيد الوزير تصريحاته فيقول:فى النهاية جامعاتنا بإمكانياتها الحالية قادرة أن تفى بحاجة المجتمع، وإذا كان هناك تخصصات جديدة لا تتوافر بجامعاتنا فنحن على استعداد لدراستها. ثم أن الجامعة الأهلية ستؤدى فى النهاية لانتزاع هيئات التدريس الحالية بالإغراءات المالية وسيكون القبول فيها بعيدا عن نسب النجاح، وهذه أمور نرفضها بإصرار.ولكن بعد عام تقريبا يعود الحديث بتشجيع قيام جامعة أهلية، حيث طرح وزير التعليم فكرة إنشاء جامعة تكنولوجية، متناسيا أن جامعة حلوان القائمة، هى جامعة تكنولوجية بالأساس[٦].

ومع بداية النصف الثانى من الثمانينيات أخذ الضجيج الإعلامى وزخم التصريحات يتصاعد بشكل لم يسبق له مثيل وذلك بعد المبايعة السياسية لاستراتيجية تطوير التعليم، أخذت الفئات والطبقات الاجتماعية الداخلية، وصندوق النقد والبنك الدوليين فى الضغط نحو إلغاء المجانية ورفع الدعم عن التعليم وتحويله إلى سلعة، تطرح فى السوق يقتنيها القادرين عليها، ولا ننسى التناقضات المشينة التى شابت تلك الحركة من خلال تصريحات الوزير. فلو تتبعنا تلك التصريحات زمنيا سوف نجد ما يلى:

تثار بين الحين والحين فكرة إنشاء جامعة خاصة تتيح فرصا أكثر للتعليم الجامعى، تحد من سفر الطلاب المصريين إلى الخارج للدراسة وبذلك توفر

عملات أجنبية للدولة، كما تخفف الضغط على الجامعات المصرية الحكومية ولكن هناك بعض التحفظات التى ينبغى مراعاتها عند التفكير فى هذا الموضوع - هذه تحفظات الوزير فى بداية طرح الفكرة - أهمها(٧) :

- إن الجهود الخاصة مهما بلغت لن تستطيع أن تواجه تكاليف إنشاء جامعة ذات كليات، فليس أمامها إذن إلا أن تتركز على الكليات النظرية التى لدينا كفاية منها، ولا يحتاج سوق العمل إلى المزيد من خريجيها.
- إن الجامعة الخاصة لابد أن تخضع لإشراف الدولة، وأن تطبق على الملتحقين بها نفس الشروط التى تطبق على الملتحقين بالجامعات الحكومية حفاظا على مبدأ تكافؤ الفرص، وأن تكون الإعداد التى تقبلها والتخصصات التى تنشئها فى نطاق السياسة التعليمية للدولة وخططها.
- إن احتياجات الجامعة الخاصة من أعضاء هيئة التدريس سوف يكون عبئا على هيئة التدريس فى الجامعات الرسمية.

إذن فنحن أمام اقتراح بإنشاء جامعة أهلية من المتعذر قيامها فى ضوء الخبرات التاريخية وطبيعة الرأسمالية المصرية، وكذلك من المتعذر فى حالة قيامها أن يلتحق بها سوى أصحاب المجاميع المنخفضة وهم الذين يجرون وراء جامعات بيروت والخرطوم وتركيا ورومانيا وغيرها لكى يحصلوا على شهادات جامعية يستكملون بها الشكل الاجتماعى، على عكس المتفوقين من الطبقات الوسطى وما دونها، وعلى هذا فإن هذه الفكرة تطرح عاكسة بذلك الإفرازات التى أفرزتها سياسة الانفتاح الاقتصادى وخلق طبقة من أصحاب الدخول العليا وفى غالبها دخول غير مشروعه، وتسعى إلى تفويض المكتسبات الشعبية والوطنية من مجانية التعليم، وخلق التناقض الطبقى، وتأكيد عدم المساواة بين طبقات وفئات المجتمع المختلفة ... إلخ(٨) .

ثالثا: المعلن والمستتر فى السياسة التعليمية:

والحديث حول الجامعة الخاصة، يجرنا إلى الحديث عن سياسة القبول فى التعليم العالى والجامعى، حيث لم يقتصر الأمر على ما سبق من أفكار تبرز توجهات السياسة التعليمية الحالية وارتباطها الوثيق بأيديولوجية النظام

السياسى وبنيته. لقد استقر فى ضمير الشعب المصرى مبدأ تكافؤ الفرص بين المواطنين وديموقراطية التعليم، وذلك نتيجة لجهود القوى الوطنية والشعبية طوال عقود طويلة مضت، إلى جانب ما أقره الإعلان العالمى لحقوق الإنسان، والذى وافقت عليه الجمعية العمومية لمنظمة الأمم المتحدة فى ١٠/١٢/١٩٤٨، حيث جاء فى نص المادة "٢٨" على: **حق كل إنسان فى التعليم وإتاحة التعليم الفنى والمهنى للجميع بصفة عامة، وإتاحة التعليم العالى للجميع بالتساوى على أساس الكفاءة العلمية**. كذلك **ديموقراطية التعليم الجامعى التى تعنى إتاحة التعليم لكل مواطن مؤهل له بغير تفرقة ترجع إلى الجنس أو الدين أو الوضع الاجتماعى أو أى اعتبار آخر غير ملكاته الذهنية**[٩].

وتتحقق ديموقراطية التعليم الجامعى والعالى فى مصر، بناء على الدستور الذى ينص فى المادة "٨" منه على أن: **تكفل الدولة تكافؤ الفرص لجميع المواطنين** وتنص المادة "١٨" على أن: **التعليم حق تكلفة الدولة وهو إلزامى فى المرحلة الابتدائية وتعمل الدولة على مد الإلزام إلى مراحل أخرى وتشرف على التعليم كله وتكفل استقلال الجامعات ومراكز البحث العلمى بما يحقق الربط بينه وبين حاجات المجتمع والإنتاج**.

كما ينص الدستور المصرى على **أن التعليم فى مؤسسات الدولة التعليمية مجانا فى مراحله المختلفة** (المادة: ٢٠) وتقوم فلسفة قبول الطلاب فى الجامعات المصرية ومعاهد التعليم العالى على مبدأ ديموقراطية التعليم وتحقيق تكافؤ الفرص بين المواطنين كافة، فيتم على أساس واحد هو قدراتهم الذهنية[١٠]، ودون حدود والمعيار المتبع فى ذلك هو المفاضلة على أساس نتيجة المجموع الكلى للدرجات فى امتحان شهادة الثانوية العامة، باعتبارها مسابقة على مستوى الدولة ومتاحة لجميع المواطنين، وتشارك فى إجرائه وإدارته الجامعات ويقوم القبول بالكليات والمعاهد العليا على أساسين: **أولهما**: المفاضلة بين الطلاب الراغبين فى الالتحاق بكل كلية من الكليات الجامعية بترتيب المجموع الكلى للدرجات فى آخر امتحان لشهادة الثانوية العامة مع اجتياز اختبار القدرات والاختبارات الشخصية عند الالتحاق ببعض الكليات والمعاهد التى تستلزم لياقة خاصة مثل كليات الفنون الجميلة والتربية الرياضية والخدمة الاجتماعية ... **وثانيهما**: القبول على أساس إقليمى تحقيقا لاعتبار

قومى وهو توطين الكفاءات فى الأقاليم والمناطق النائية والعمل على النهوض بها اجتماعيا واقتصاديا وثقافيا.

وتدل متابعة نظم القبول فى الجامعات المصرية على أن الأخذ بترتيب المجموع الكلى لدرجات الطالب فى امتحان الشهادة الثانوية العامة يعتبر مقياسا عاما أقرب إلى العدالة ومعيارا مجردا للدلالة على استعداد الطالب، مع التحفظ على أن تلك الاستعدادات ترتبط بالأصل الاجتماعى والاقتصادى للطالب.

وإذا كانت هذه الإجراءات هى ما تقره المواثيق والوثائق الرسمية، فأن الصورة تسير عكس ذلك تماما فى الواقع العملى المعاش، فالتصريحات الرسمية تسير فى اتجاه مناقض. ويتضح ذلك فيما يلى من تصريحات وتناقضات:

فى عام ١٩٨٢ طالعتنا الصحف الرسمية بالعناوين والتصريحات التالية، تمهيدا وتهيئة للرأى العام على الإجراءات الجديدة: "رؤساء الجامعات يطالبون بإعادة النظر فى سياسة القبول". "فك الاشتباك بين التعليم والتعيين وتسعيرة الشهادات". الارتباط المفقود بين التعليم واحتياجات الدولة من الخريجين. ٣٠٥ ألف طالب فى كلية واحدة، وأستاذ لكل ١٠٠٠ طالب. "لقد طالبت جامعة القاهرة بتخفيض أعداد المقبولين بها فى العام القادم ١٩٨٣ بنسبة تصل إلى ٤٦٪ من عدد المقبولين بها فى العام الماضى ١٩٨١، حتى تتمكن من أداء رسالتها التعليمية بكفاءة [١١]. وفى عام ١٩٨٣ ينفى د. محمد عبد القادر حاتم (المشرف على المجالس القومية المتخصصة) تلك التصريحات (الجمهورية فى ١٩٨٣/١٢/٢٦).

وفى ١٩٨٥/٤/١١، يصرح وزير التربية والتعليم بأن: "الدولة ملتزمة بمجانية التعليم حتى الثانوية العامة فقط"، ويصرح وزير التعليم العالى "بعد ٣٨ عاما أحيل نظام القبول بالجامعات إلى المعاش". "اختبارات للقبول للجامعات بصرف النظر عن المجموع". "أن هذا النظام الجديد سوف يكون اعتبارا من عام ١٩٨٦ وعام ١٩٨٥/٨٤ سيكون الأخير بالنسبة لسياسة الالتحاق بالجامعات على أساس المجموع الكلى للثانوية العامة. وأنه ابتداء من العام القادم ١٩٨٦/٨٥ سيكون الالتحاق وفق نظام جديد تجرى الآن مناقشة". (الأهرام فى ١٩٨٥/٤/١١).

وتتوالى التصريحات لتهيئة الرأى العام للإجراءات التى تحد من قبول الطلاب بالتعليم العالى والجامعى وتقويض مجانية التعليم وديموقراطيته. ففى ١٩٨٨/١٢/٣ يصرح بأن هناك مبادئ هامة لمشروع قانون التعليم الجامعى الجديد، ٦٠٪ حد أدنى للقبول، وامتحان تأهيلى بالكليات، وسنة تأهيلية بالثانوى للراغبين فى الالتحاق بالجامعات، إلغاء تكليف المعيدين وحوافز المعينين بالأقاليم ومجلس أكاديمى بكل جامعة لتطوير نظم الدراسة بها، إلغاء مكتب التنسيق للقبول بالجامعات المصرية (الأهرام فى ١٩٨٨/١٢/٣).

ولقد اختلطت الأوراق وتباينت الرؤى وحاول التكنوقراط المسيطرين على جهاز التعليم وسياسته، إيهامنا بأن هناك خلافا حول سياسية الوزير - ولجنة التعليم بالحزب الوطنى [١٢]، علما بأن هذه اللجنة تضم وزراء تعليم سابقين كانوا يسيرون فى نفس الاتجاه الذى يواصله الوزير الحالى بكل عنف وضراوة.

أكدت لجنة التعليم بالحزب الوطنى على ضرورة استمرار العمل بالنظام الحالى لقبول الحاصلين على الثانوية العامة عن طريق مكتب التنسيق على أساس المجموع الكلى لدرجات الطالب بالإضافة إلى مجموع درجات المواد المؤهلة باعتبار أن الثانوية العامة مرحلة دراسية مرتبطة بمرحلة التعليم الجامعى وليست شهادة منفصلة عنها، كما أكدت على أن النظام الحالى لقواعد القبول هى النظام الأمثل والأصلح لظروف المجتمع المصرى، ورفضت لجنة التعليم اقتراح لجنة تطوير مشروع قانون الجامعات بوزارة التعليم، والذى يقضى بأن يحدد المجلس الأعلى للجامعات الحد الأدنى للقبول بالجامعات بحيث لا يقل مجموع الطالب عن ٦٠٪ من المجموع الكلى وإضافة سنة تأهيلية إلى المرحلة الثانوية، وعقد امتحان قبول للطلاب الراغبين فى مواصلة التعليم الجامعى ويكون هذا الامتحان بعد امتحان الثانوية العامة. (الأهرام فى ١٩٨٨/١٢/٢٣).
ولقد صرح رئيس الوزراء أمام البرلمان أثناء مناقشة تعديل قانون الثانوية العامة ١٩٩٧/١٢/٧ إن هناك اتجاه لجعل الثانوية العامة شهادة منتهية.

لقد ساقت لجنة التعليم بالحزب الوطنى العديد من المبررات التى تدعم وجهة نظرها أهمها [١٣]:

▣ أنه لا يجوز تحديد نسبة ٦٠٪ أو أى نسبة لدخول الجامعات سواء فى قانون أو

لائحة أو حتى فى قرار للمجلس الأعلى للجامعات، لأن هذه النسبة قد تزيد وقد تقل لأن الأمر يتوقف على احتياجات الخطة الخمسية للدولة والطاقة الاستيعابية للجامعات ونتيجة الثانوية العامة ومستوى المجاميع فى كل سنة.

- وبالنسبة لامتحان القبول، فهذا يعنى إخلال بمبدأ تكافؤ الفرص واحتمالات وجود الضغوط والوساطة والمحسوبية، كما أنه لا يجوز اعتبار الثانوية العامة مرحلة منتهية لأنها مرحلة مستمرة ومؤهلة للتعليم الجامعى فقط، وليست مؤهلة للعمل فى المجتمع. وكيف نعمل امتحان لعشرات الألوف من الطلاب بعد الثانوية العامة ومتى يتم التصحيح للأوراق ومن الذي سيقوم بهذا العمل. وإعلان نتيجتهم ودخولهم الجامعة بعد ذلك. وأين المدرسون الذين سيقومون بالتصحيح إذا كنا نشكو من عجز المدرسين!!

- وتؤكد اللجنة أن أنجح نظام تعليمى هو الذى يخدم المجتمع، وإلا كانت الأنظمة التعليمية فى العالم كله واحدة وعلى نمط واحد؟!

- ورفضت اللجنة وجود سنة رابعة تأهيلية بعد الثانوية العامة. وتساءلت كيف نخفض السلم التعليمى فى المرحلة الابتدائية سنة ثم نعود ونضيفها بعد الثانوية العامة، والسنة التأهيلية كانت مطبقة فى كلية الطب وتم إلغاؤها بعد ثبات فشلها.

- وأكدت اللجنة على أن الأصوب فى عملية القبول بالجامعات أن يكون عن طريق المجموعة الكلى +المواد المؤهلة وتعد المواد المؤهلة اختبارا ضمنيا لقدرات الطالب للكلية التى يريد الالتحاق بها (الأخبار فى ١٩٨٩/١/٧).

ولا شك أن تلك المبررات معقولة ومقبولة، ولقد نادت بها كثير من الأصوات التربوية المعارضة للسياسة التعليمية الحالية - وهى أصوات وطنية فى جوهرها وتتبنى المشروع النهضوى الوطنى، أن تلك المبررات وغيرها كثير مقنع فى جانبها التربوى والتعليمى، وتمثل الحد الأدنى من تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص وديمقراطية التعليم، ولكن السؤال هو: هل تملك لجنة التعليم بالحزب الوطنى الحاكم سلطة اتخاذ القرار؟!

مما سبق يتضح لنا أن الأهداف المستترة لسياسة التعليم هى تقليل عدد

الملتحقين بالجامعات وتقويض ديمقراطية التعليم وإفساح المجال أمام رأس المال الخاص لكى يشارك فى العملية التعليمية، ولا شك أن ذلك له آثاره على الروح الوطنية وعلى حقوق الفقراء فى تعليم يعينهم على مواصلة حياتهم بشرف، وهنا يجدر بنا أن نتعرف على حجم التعليم العالى والجامعى فى مصر ونسبته إلى السكان لكى يتضح لنا زيف تلك المقولات التى تدعى أن هناك تدفق كمى كبير على التعليم العالى وأن نسبته مرتفعة بالقياس إلى كثير من البلاد المشابهة.

فلقد بلغ عدد الطلاب المقبولين فى الجامعات خلال عام ١٩٨٢/٨١ بلغ ٩١٠٤٨ طالب وطالبة وفى عام ١٩٨٦/٨٥ بلغ ٨٤٢٤٠. أى أن هناك اتجاها نحو تخفيض أعداد المقبولين بالجامعات خلال خمس سنوات بمقدار ثمانية آلاف طالب وطالبة. وإذا كان للأرقام دلالتها كمؤشر فلابد من الإشارة هنا إلى أن نسبة الطلاب المقيدين فى الجامعات والمعاهد العليا معا فى العام الدراسى ١٩٨٤/٨٣، على سبيل المثال، إلى جملة السكان لم تزد عن ١,٥٩٪. كما أن نسبة المقيدين من الطلاب فى الجامعات وحدها فى العام نفسه إلى الشريحة العمرية من سكان مصر عموما فبلغت حوالى ٤,٤٪ وفقا للبيانات الإحصائية الأولية والرسمية لتعداد عام ١٩٨٦[١٤].

وتطالعنا الأرقام والإحصائيات الرسمية بميل نحو الثبات تقريبا كل ثلاث سنوات أو أربع سنوات فى عام ١٩٧٩/٧٥ ظل العدد بين ٤١٩ ألف و ٥٨٨ ألف والسنوات ١٩٨٢/٧٩ تراوحت الأرقام بين ٥٠٧ ألف إلى ٥٨٩ ألف، والسنوات ١٩٨٦/٨٢ تراوحت الأرقام بين ٦٣٢ ألف و٦٨٨ ألف، وكان النمو السنوى فى تناقص فى العامين الأخيرين من ٣٪ إلى ١,٨٪. ونسبة الطلاب المقيدين إلى جملة السكان ظلت ثابتة ما بين ١,٥٠٪ إلى ١,٧٢٪. ولعل ذلك يؤكد حقيقة ثابتة أن نسبة المقيدين فقط بالتعليم العالى والجامعى ضئيلة بالقياس إلى بلاد أكثر فقرا، وهى لم تصل إلى الحد الذى يدفع النظام السياسى إلى محاولة الالتفاف حول مبدأ تكافؤ الفرص وديموقراطية التعليم بهدف تقليل عدد المقبولين بالجامعات ودفعهم إلى التعليم الفنى والمهنى، والذى توجد به أعداد غير مستوعبة فى خطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

رابعا: الأهداف الاجتماعية لسياسة التعليم الجامعى:

وعلى أية حال فإنه بالمتابعة والتحليل الدقيق لطروحات الفكر التربوى فى مجال التربية والتعليم والمتمثل فى سياسة التعليم الجارى تنفيذها الآن بكل همه ونشاط، وأيضا بتحليل التقرير المسمى (استراتيجية تطوير التعليم فى مصر) والمقدم من الوزير والذى أقر فى مؤتمر سياسى وإعلامى كبير فى صيف ١٩٨٧، ولمجريات الأمور فيما بعد ذلك والندوات واللقاءات التى عقدت ولتصريحات وأحاديث الوزير والتى وصلت إلى ما يربو على ٥٠ خمسين حديثا لصحف مصرية فقط خلال مدة لم تصل بعد إلى عامين ونصف، ويتضح أن هناك أهدافا فى ظاهرها البراءة، وفى باطنها العذاب والألم تكمن أهداف أخرى لا علاقة لها بالبراءة من قريب أو بعيد، ويمكننا بلورة الأهداف الحقيقية - الأيديولوجية والطبقية - للتعليم الجامعى والعالى من وراء هذه المقترحات فى ثلاثة أهداف رئيسية هى:

١- تخفيض عدد الملتحقين بالجامعات:

فإن ما يثار هنا هو السؤال التالى: هل وصلت نسبة الملتحقين بالجامعات إلى المستوى العالمى، حتى يمكن التوقف عند هذا الحد؟، والإجابة على هذا السؤال تستدعى استعراض النسب العالمية للتدليل على ذلك. فبالعودة إلى تقرير "التنمية فى العالم" الصادر عن البنك الدولى لعام ١٩٨٨، والذى أورد بيانات لعام ١٩٨٥ تبين أن مصر تقع ضمن ٣٦ دولة، فئة متوسطة الدخل وذات الدخل المتوسط المنخفض، وتحتل المركز السابع، تسبقها الأردن بنسبة ٣٧٪ وهى نسبة الموجودين فى التعليم العالى من إجمالى المرحلة العمرية (١-٢٢ سنة) وأكوادور ٣٣٪، والفليبين ٢٤٪، ولبنان ٢٦٪ وكوستاريكا ٢٤٪، وتقترب منها بوليفيا ٢٠٪، وتايلاند ٢٣٪، وبمقارنة مصر بهذه الدول ووزنها التاريخى والحضارى والدولى لا يمكن بأى حال من الأحوال أن نراها وقد أتت فى المركز السابع بنسبة ٢٣٪ [١٥]. علما بأن هناك إحصائيات أخرى تؤكد أن النسبة أقل من ذلك بكثير، حيث لا تزيد عن ١٤-١٧٪، لأن النسبة السابقة الواردة فى تقرير البنك الدولى لفئة العمر ١-٢٢. أما فئة العمر ١٨-٢٢ سنة فهى لا تتجاوز ١٠-١٢٪ حيث يضم التعليم العالى فى مطلع الثمانينيات حوالى ٤٠٠ ألف

طالب وطالبة يمثلون ١٠٪ من شريحة العمر ١٨-٢٢[١٦] . ولقد وصلت هذه النسبة فى أواسط التسعينيات إلى حوالى ١٩٪ من فئة العمر ١٨-٢٣، وزادت ميزانية التعليم من ٦٠٠ مليون جنيه عام ١٩٩٢ إلى حوالى ١٣ مليار جنيه عام ١٩٩٧.

ولو قارنا بالدول ذات الدخل المتوسط المرتفع، فإن هناك من الدول الأقل وزنا نسبتها أكبر، مثل أوروجواى ٣٢٪، وبنما ٢٦٪، والأرجنتين ٣٦٪، وكوريا ٣٢٪، وفنزويلا ٢٦٪، وإسرائيل ٣٤٪، واليونان ٢١٪، وهذا بخلاف المقارنة مع الدول الكبرى والتى تتراوح بين ٢٥٪ وبين ٦٠٪، وهى نسبة الموجودين بالجامعات من المرحلة العمرية (١٨-٢٢ سنة).

وبعبارة أخرى فإن نمو وتزايد عدد الملتحقين بالجامعات مسألة صحية واتجاه محمود وعالمى على مستوى الدول المتقدمة وعلى مستوى دول العالم الثالث. وليس هناك إذن مبررا واحدا وطنيا أو تربويا أو سياسيا للتراجع عن إتاحة الفرصة كاملة للراغبين والقادرين على مواصلة تعليمهم العالى، إلا إذا كانت النية معقودة على الحد من دخول الجامعات، وقصر الدخول على فئات دون فئات أخرى، وهو مما لا شك سيكون على حساب الطبقات الفقيرة ولصالح الطبقات الغنية، لأن جوهر القضية هو الظرف الاقتصادى وإخفاق سياسات التنمية وعجزها عن استيعاب الخريجين.

٢- تقويض ديموقراطية التعليم ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية:

يتلخص هذا الهدف فى السعى نحو إلغاء معيار التفوق لدخول الجامعة، واستبداله بمعايير أخرى (اختبارات القبول بالجامعات، إضافة إلى سنة تأهيلية بعد الثانوية العامة ... الخ) إنما يكمن هذا كله فى هدف واحد لا ينبغى من ورائه الإصلاح، بل إنه يبدو فى ظاهره وكأنه كلمة حق، إنما يراد بها الباطل حقا هو ضرب فكرة المساواة وتكافؤ الفرص حيث يتحول معيار الحصول على الدرجات الأعلى، وهى التى حصل عليها الطلاب دون أن تعرف أسماؤهم عند التصحيح فى الثانوية العامة، وبالتالى تتسم هذه العملية بالعدالة فى الغالب الأعم، يتحول إلى معيار يتسم بالشخصية حيث يعتمد على المقابلة الشخصية بين الطالب والأستاذ أو لجنة ما، وهو ما يغلب عليه الطابع الشخصى بلا أدنى شك[١٧] . (كما تلعب العلاقات الشخصية دورا بارزا فى

عالم المال والتجارة والأعمال والاقتصاد) ولا شك أنّ هذا الاتجاه يعبر عن تسلط فئة تفرض شروطها وامتيازاتها لتعليم أبنائها وفق منطق إدارتها لمشروعاتها الاستثمارية، ويعد خرقا لكل المكتسبات التى حققها الشعب المصرى خلال نضاله الطويل لنيل حقوقه وحريته.

٣- ربط تعليم بسوق العمل:

إننا نجد هنا العديد من التناقضات، فعلى الرغم من الشكوى أن هناك أعدادا كبيرة من خريجى الجامعات بلا عمل، إلا إننا نجد السياسة التعليمية الجديدة تصر على الشروع فى إنشاء الجامعة الخاصة، كيف يتسنى ذلك؟ يسوقون مبررا متهافتا، وهو أن تلك الجامعة سوف تحوى تخصصات غير موجودة، تخصصات تكنولوجية، متجاهلين أن لدينا جامعة حلوان، وهى فى الأساس جامعة تكنولوجية، بدلا من تطويرها وتحديثها، ويتم طرح فكرة إنشاء جامعة خاصة بمصروفات، كيف يتم ذلك؟ وعلى حساب من؟ ولصالح من؟!

إن تزايد الأزمة الاقتصادية وتردى خطط التنمية، وغياب المشروع الوطنى، أدى إلى الدعوة بإلحاح إلى ربط التعليم الجامعى باحتياجات سوق العمل، وهذه الدعوة هى التى سادت خلال عقد السبعينيات والثمانينات، وكانت نتيجة لاتباع سياسة صندوق النقد والبنك الدوليين، وليس أدل على ذلك ما حوته المذكورة السرية التى قدمتها الحكومة المصرية فى عام ١٩٨٨ للدائنين تقول: **"إن تغييرا جزئيا فى نظام التعليم يجرى، بهدف ضمان الوفاء بشكل أفضل باحتياجات سوق العمل، وإن خطوات هامة اتخذت لإصلاح التعليم، وإصلاحات إضافية سوف تدخل لمساعدة سياسات الحكومة فى تشجيع دور أكبر للقطاع الخاص والطابع الخاص المتزايد فى الاقتصاد[١٨]".**

ولم يعد من الغريب بعد كل ذلك أن نسمع الأصوات العالية، متخصصة وغير متخصصة، تلح فى الدعوة للاتجاه إلى التعليم الفنى للحد من أعداد الملتحقين بالتعليم الثانوى والجامعى بالتحديد، وذلك بهدف التخلص من مشكلة بطالة المتعلمين، ومع وجاهة هذه الدعوة فى نظر أصحابها إلا أن العديد من الدراسات والأبحاث والواقع المعاش أثبتت أن خريجى التعليم الفنى معطلين ولم تستطيع خطط التنمية استيعابهم ومعدل الانتظار للحصول على

وظيفة يتجاوز العشر سنوات،وأثبتت أيضا أن التغيير فى نوعية المناهج المقررة أو نوعية التعليم المقدم فى المدارس ولا يمكن أن يؤدى إلى إحداث تغيير فى سوق العمل، إذ أن التغيير لابد وأن يتم أساسا فى المجتمع ككل، فى بنيته الاقتصادية وتوجهات[١٩] التنمية فيه أساسا، وسوق العمل أولا لا المؤسسة التعليمية أو نظام التعليم . وذلك أن نظام التعليم نسق فى نظام شامل هو بنية المجتمع برمته. ولعل من المفيد هنا أن نلقى الضوء على سوق العمل وفرص العمل المتاحة، لكى نذلل على صدق ما نطرحه، والبيانات التالية من إحصائيات رسمية[٢٠] :

- تؤكد الإحصائيات على أن الصورة الإجمالية لسوق العمل فى مصر، إنها تعكس انخفاض قوة العمل (٦سنوات حتى أقل من ٦٥سنة) إلى العدد الإجمالى للسكان، واستمرار هذا الانخفاض اعتبارا من ٣٠٫١٪ فى تعداد ١٩٦٠ إلى ٣٠٪ فى عام ١٩٧٦ إلى ٢٨٫٤٪ فى عام ١٩٨٦.
- تشير الخريطة الحالية لقوة العمل فى مصر إلى أنه، بينما بلغ عدد السكان ٤٨٫٢ مليون نسمة، فإن حجم قوة العمل تقدر بحوالى ١٣٫٦ مليون نسمة، يبلغ عدد المشتغلين منهم ١١٫٦ مليون نسمة بنسبة ٨٥٫٣٪ من قوة العمل، بينما يصل عدد المتعطلين إلى ٢ مليون نسمة بنسبة ١٤٫٧٪ من قوة العمل.
- تؤكد الأرقام أن نسبة البطالة قد تضاعفت فى عشر السنوات، إذ ارتفعت من ٧٫٨٪ فى عام ١٩٧٦ إلى ١٤٫٧٪ عام ١٩٨٦. وكان ارتفاع نسبة البطالة أكثر وضوحا فى المناطق الريفية، بينما ارتفعت هذه النسبة فى الحضر من ٩٫٨٪ إلى ١٥٫٨٪، فإنها ارتفعت فى المناطق الريفية من ٦٫٤٪ إلى ١٣٫٧٪ فى نفس الفترة.
- وبالنسبة للقطاع الخاص فإن استثماراته المحدودة فى القطاعات الإنتاجية اعتمدت إلى حد كبير على التكنولوجيات المكثفة لرأس المال باعتبارها أعلى إنتاجية من ناحية وللتغلب على مشكلات العمالة المتعددة من ناحية أخرى.
- تؤكد الإحصائيات إنه فى الوقت الذى استهدفت فيه خطة ١٩٨٣/٨٢ - ٨٦/ ١٩٨٧ استيعاب الزراعة لنمو ٢٣٫٢٪ من العمالة المستجدة خلال سنوات الخطة الخمسية، فإن إجمالى استثمارات الزراعة فى نفس الفترة لم تجاوز

٤,٩٪ من جملة الاستخدامات الاستثمارية، ومن جهة أخرى فإنه مقابل نصيب لا يتجاوز ٥٪ من العمالة الجديدة المستهدفة فى قطاع النقل والمواصلات فإن استخداماته الاستثمارية بلغت ٢٠,٨٪.

- وبالنسبة للتوظف فى الخطة الحالية، فقد استهدفت خطة ١٩٨٨/٨٧ - ٩١/ ١٩٩٢ زيادة عدد المشتغلين من ١٢,٢ مليون مشتغل فى عام ١٩٨٧/٨٦ حسب تقديرات الخطة إلى ١٤,٢ مليون مشتغل فى عام ١٩٩٢/٩١. إلا أنه يلاحظ أن الرقم المقدر بالخطة لعدد المشتغلين فى عام ١٩٨٧/٨٦، وهو ١٢,٢ مليون مشتغل يقل عن ذلك المستهدف فى الخطة الخمسية السابقة وهو ١٣,٨ مليون مشتغل أى بنقص مقداره ١,٦ مليون مشتغل.

- كما يلاحظ أن الزيادة المستهدفة فى العمالة وتصل إلى ٢٠٦٩ ألف مشتغل تقل عن تلك التى استهدفتها خطة السنوات الخمس السابقة ٢١١١ ألف مشتغل، ويعنى ذلك أن الخطة تشير ضمنا إلى بطالة صريحة يصل حجمها إلى ٢ مليون تقريبا فى عام ١٩٩٢/٩١، وذلك بافتراض تحقيق أهداف العمالة فيها بالكامل - وهو أمر مشكوك فيه-.

- كذلك فإن المراجعة الدقيقة لأرقام العمالة المستهدفة فى نهاية خطة ٨٢/ ١٩٨٣ - ١٩٨٧/٨٦ والتى تصل فى مجملها إلى ١٣,٨ مليون مشتغل فى ٨٦/ ١٩٨٧. ومقارنة هذا الرقم بالحجم المتخذ كأساس لخطة ١٩٨٨/٨٧ - ٩١/ ١٩٩٢ وهو ١٢,٢ مليون مشتغل يشير ضمنا إلى أن الخطة الخمسية الأولى لم تحقق سوى ٤٨٥ ألف فرصة عمل جديدة بنسبة لا تتجاوز ٢٣٪ من حجم المستهدف. ويستقبل سوق العمل سنويا ٤٥٠ ألف من خريجى الجامعات والمعاهد العليا المتوسطة، وذلك مع تقلص فرص العمل المتاحة فى الأسواق الخارجية، سواء فى المحيط الإقليمى أو خارجه، هذا فضلا عن تزايد الأعداد التى تعود إلى سوق العمل المصرى بعد فقدانها فرص العمل السابقة فى الأسواق الخليجية والعربية المختلفة، الأمر الذى يعكس ضغوطا متزايدة على أسواق وفرص العمل داخل مصر [٢١].

وإذا كانت الإحصائيات الرسمية تقدر البطالة بحوالى ١٤,٧٪ من قوة العمل بما يعادل ٢ مليون متعطل، فإن هناك إحصائيات أخرى رسمية أيضا

تقدر بحوالى ٢٠٪ بما يعادل ٣ مليون متعطل. ولعل ذلك يعود إلى تدهور العلاقة بين التعليم ومجالات الإنتاج بسبب سياسة الانفتاح الاقتصادى وليس بسبب التوسع فى التعليم، إن الاختيار الاقتصادى الذى تتبناه الدولة هو المسئول عن تدهور معدل النمو الاقتصادى، بسبب التراجع عن مشروعات التنمية فى الصناعات الوطنية، مما أدى إلى انكماش الطلب على العمالة التقليدية التى درجت الجامعات على إخضـاع برامجها لمتطلباتها. ففى عام ١٩٨٥/٨٤ نجد أن بين ٧٦٥ مشروعا استثماريا هناك ٢٢٩ مشروعا خاسـرا و٦٠ مشروعا لا يحقق ربحا أو خسارة، أى أن نسبة ٤٠٪ من مشروعات الانفتاح الاقتصادى لا تربح وبالتالى لا توفر فرص عمل جديدة [٢٢].

وبمطالعة البيانات والإحصائيات الواردة بالوثائق الرسمية يتضح لنا ما يلى:

- أن عدد خريجى الجامعات قد تضاعف خلال أحد عشر عاما، من ٤٨,٩٦٣ خريجا فى عام ١٩٧٧ إلى ١٠١,٣١٣ فى عام ١٩٨٧، أى بمعدل سنوى حوالى ١٠٪ سنويا، كذلك تضاعف عدد خريجى المعاهد العليا والمتوسطة خلال نفس الفترة من ١٢٧,١٩٦ فى عام ١٩٧٧ إلى ٢٥٩,٣٢٩ خريجا فى عام ١٩٨٧. أى بمعدل قدره حوالى ١٠٪ سنويا. كما يتضح أيضا الأرقام الخاصة بعدد الخريجين الذين تم توظيفهم بواسطة وزارة القوى العاملة. فقد تم توظيف ٤٢,٣٪ من خريجى الجامعات وفيما يتعلق بخريجى المعاهد العليا والمتوسطة فقد تم تعيين نسبة ٦٤,٢٪ فى عام ١٩٧٧ وقد ارتفعت النسبة إلى ٦٧٪ فى عام ١٩٨١ (وهى آخر سنة تم فيها توزيع الخريجين بواسطة وزارة القوى العاملة).

- كذلك يتضح أن الفائض من جملة المؤهلات العليا يقدر بحوالى ٤٢,٣ فى عام ١٩٧٧ و ٥٤,٢٪ فى عام ١٩٨٢. أما عن فائض المعاهد العليا والمتوسطة فيقدر بنحو ٦٤,٢٪ فى عام ١٩٧٧ و٦٧٪ فى عام ١٩٨١. ومن الجدير بالذكر فإنه بينما أخذ عدد الخريجين فى الزيادة بصورة سريعة بمعدل ١٠٪ فإن فرص العمل المتاحة فى الاقتصاد القومى فى الداخل والخارج لا يمكن أن تزيد بنفس النسبة وذلك للأسباب التالية [٢٣]:

- ⊙ بطء معدل النمو الاقتصادى وخاصة فى قطاع الزراعة والذى كان فى حدود ٢-٣٪ فى المتوسط سنويا. هذا فضلا عن التزايد الملحوظ فى استخدام الآلات الزراعة فى الكثير من الأعمال التى كانت تعتمد على الأيدى العاملة، كذلك فإن عملية استصلاح الأراضى وزراعتها يغلب عليها استخدام الآلات بشكل مكثف. .
- ⊙ التوسع فى الصناعات الكثيفة رأس المال مثل الحديد والصلب والألمونيوم والبتروكيماويات وكذلك الاعتماد على التكنولوجيا المتقدمة فى القطاع الخاص.
- ⊙ ضيق فرص العمل الخارجى وخاصة فى منطقة الخليج وذلك بسبب انهيار أسعار البترول ابتداء من عام ١٩٨٣. وترتب على ذلك انخفاض معدل النشاط الاقتصادى فى الدول البترولية وعودة الكثير من المصريين العاملين فى الخليج العربى.

ومن الجدير بالذكر، فأنه على الرغم من ارتفاع معدل البطالة بين خريجى الجامعات والمعاهد العليا، فإن ٥٠٪ من القوى العاملة لا تعرف القراءة والكتابة و ٢٠,٥٪ يعرفون القراءة والكتابة بدون شهادات، أى أن هناك حوالى ٧٠٪ من إجمالى القوة العاملة فى مصر هم أميون فى غالبيتهم.

مما سبق يمكن القول أن من يدعون إلى ربط التعليم باحتياجات سوق العمل إنما يدعون ضمنا للحد من إعداد المتعلمين أو أعداد الداخلين فى التعليم الجامعى، وهم مع تحيزهم للصفوة القادرة اقتصاديا فإنهم أيضا يتناسون دروس التاريخ، كما أنهم أيضا وربما دون أن يدروا يتحيزون إلى فئة خاصة هى المحظوظة والتى نالت العلم ويحرصون على أن يجدوا لهم أعمالا. أما هؤلاء الذين حرموا من التعليم فإنهم بالتبعية يفقدون حق العمل وهذا ما يدعونا إلى التأكيد على التفرقة بين حق التعليم وحق العمل وهذا ما يدعونا إلى التأكيد على التفرقة بين حق التعليم وحق العمل والنظر إلى كل منهما على إنه يمثل أحد حقوق المواطن الأساسية والتى يجب أن يحصل عليها. وعلى الدولة أن توفر كلا الحقين للمواطن بوصفها المستهلك الرئيسى لسوق العمل، وبوصفها تأخذ الضرائب ويدفع المواطن ما يعادل تعليمه. إلا أن النظرة

السابقة تنطوى على نوع من الخلط بين المشكلات التعليمية والمشكلات الاقتصادية، ذلك أن مشكلة البطالة - بطالة المتعلمين تحديدا - هى مشكلة اقتصادية فى الأساس والنظام التعليمى لا يعمل بمعزل عن بقية النظم المجتمعية الأخرى إذا إنه لا يمثل نظاما مستقلا بذاته، بل هو تابع لغيره من النظم فى المجتمع ومن ثم يعكس أوضاعه ومشكلاته وأزماته[٢٤] .

ويترتب على ذلك إعادة طرح التساؤل الذى عجز الكثيرون عن الإجابة عنه، وهذا التساؤل الذى لا مهرب منه هو: **هل يمكن حل مشكلات اجتماعية بوسائل تربوية: وهل نترك الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية تتردى وتزل عقول الناس وتخرب معنوياتهم وتتلاعب بانفعالاتهم وعواطفهم حتى إصابة صحتهم الجسدية والنفسية إصابات مميتة؟ ثم نحاول حل تلك المشكلات عن طريق إصلاحات مثيلات الإصلاحات التربوية؟ فهل يغنى الإصلاح التربوى عن الإصلاح الاقتصادى والاجتماعى ويحل محله؟ وهل يمكن تحقيق الإصلاح التربوى نفسه بواسطة الممارسين التربويين؟!**[٢٥] .

بعد كل ذلك، هل تستقيم الدعوة لإنشاء جامعات خاصة، تحت الدعاوى السابق الإشارة إليها؟ وهل تستقيم تلك الدعوة فى ظل بطالة متعلمين، وعدم قدرة النظام التعليمى على استيعاب جميع الأطفال فى سن السادسة؟ أليس من الأجدر دعوة رأس المال الخاص لدعم الجامعات الحكومية وتطويرها، باعتباره يستهلك جزءا من خريجيها. إن الرأسمالية المصرية منذ نشأتها مختلفة عن رأسماليات العالم الغربى التى شيدت الجامعات والمعاهد والمسارح، وغيرها من أشكال الثقافة والتعليم إبان نهضتها، إن ما يميز الرأسمالية المصرية، وهو المكسب المادى السريع وعدم الدخول فى مشاريع ذات مردود متأخر.

▣▣ خامسا: الجامعة الخاصة ... والأحزاب السياسية:[٢٦]

للأحزاب السياسية القائمة فى مصر، مواقفها من فكرة إنشاء الجامعة الخاصة، ولقد تباينت هذه المواقف بين التأييد والرفض. وهناك موقف للحزب الوطنى الحاكم يتسم بالتردد، حيث إنه لم يعلن صراحة موافقته، على الرغم من إنه يملك السلطة التنفيذية ومنها وزارة التربية، هى سلطة الحزب، وتعيينات الوزراء لا تتم من خارج الحزب، ولكن يبدو أن موقفه هذا ربما يعود

إلى أطروحته الانتخابية من أنه الوارث الطبيعى لحركة يوليو ١٩٥٢، ومن هنا كانت سياسة الوزراء أكثر جراءة ووضوحا وبقيت مواقف الحزب مستترة.

فالحزب الوطنى الديموقراطى الحاكم يقدم نفسه بأنه حزب الوسط، لم يتناول برنامجه التأسيسى فكرة الجامعة بالاسم، لكنه تحدث عن تطوير التعليم، وأكد على المجانية فى "مؤسسات الدولة" وهى ذات العبارة التى أتى بها الدستور والتى يستعين بها المؤيدون لإثبات عدم المخالفة الدستورية. وقد طرحت فكرة إنشاء الجامعة الخاصة فى "لجنة التنمية الشعبية" عدة مرات وكانت هناك موافقة على إنشاء الجامعة، على أن توصيات المؤتمر العام الأول للحزب (أكتوبر ١٩٨٠) والثانى (سبتمبر ١٩٨١) والثالث (سبتمبر ١٩٨٢) قد خلت من أية إشارة حول هذا الموضوع وهو ذات موقفه فى برنامج انتخابات مجلس الشعب عام ١٩٨٤. وفى المؤتمر العام الرابع للحزب (يوليو ١٩٨٦) أكد الحزب على مسألة المجانية، كما تطرق فى توصيات المؤتمر الخامس (يوليو ١٩٨٩) لمسألة إصلاح التعليم بإيجاز ودون أية تفاصيل. وفى عام ١٩٩٢ حسم الحزب موقفه بالموافقة على صدور القانون ١٠١ لعام ١٩٩٢ بإنشاء جامعات خاصة وحسم مجلس الوزراء ذلك عام ١٩٩٦ بالموافقة على إنشاء أربع جامعات خاصة.

أما موقف حزب الأحرار فقد كان، موقفه يتصاعد بشكل مستمر تجاه تأييد فكرة إنشاء الجامعة الخاصة. أما برنامج الحزب الانتخابى عام ١٩٨٤، فقد تحدث عن ضرورة القيام بدفع مصروفات عن سنة الرسوب، وخلال عام ١٩٨٦، تشكلت لدى الحزب رؤية متكاملة بشأن حتمية قيام الجامعات الأهلية، وذلك ابتداء من تحديد أهدافها ووضعها الإدارى والدستورى وانتهاء بمسألة تمويلها وأعضاء هيئة التدريس بها. وقد عقد الحزب بذات العام مؤتمرا حول الموضوع وشكل ما أسماه بلجنة "مؤسسى الجامعة". وبعد ذلك قلل الحزب من دعوته وتأييده بعد طرحه للموضوع، وإن لم يفتر حماسه، ويبدو أن ذلك كان بسبب رفض وزارة التعليم العالى مشروع الحزب، إلا إنه فى عام ١٩٨٧، ومع تزايد الأصوات المنادية بفكرة إنشاء الجامعة عاد الحزب يطالب بضرورة وأهمية إنشاء الجامعة الخاصة لتوفير العملات الأجنبية.

أما فيما يتعلق بموقف حزب الوفد، الذى لا يعول كثيرا على إنجازات

ثورة يوليو، فلم يشر برنامجه التأسيسى بشكل سلبى صريح للدجانية أو تكافؤ الفرص فى التعليم الجامعى. كما أشار لإصلاح التعليم الجامعى بقصر الالتحاق بالجامعات على الحاصلين على أرفع التقديرات، أى بالتركيز على المستوى العلمى وليس المادى. وفى برنامج الحزب الانتخابى لعام ١٩٨٤- وهو ذات البرنامج الانتخابى لعام ١٩٨٧- شدد الحزب فقط على المجانية فى التعليم ما قبل الجامعى دون التطرق لرأيه فى التعليم الجامعى، وهذا الأمر قد يفسر بجمعه بين ضرورات الدعاية الانتخابية وتعمد عدم حسم موقفه من مسألة الجامعة الأهلية بغرض الحصول على تأييد القاعدة العريضة، على أنه بعد ذلك مباشرة يؤيد فكرة إنشاء الجامعة الأهلية شرط إشراف الدولة عليها.

أما موقف حزب العمل الاشتراكى، فلم يتناول برنامجه التأسيسى قضية التعليم الجامعى الخاص، كما لم يتطرق لموضوع المجانية أو تكافؤ الفرص. وكانت المؤتمرات العامة للحزب ذات اهتمام محدود جدا بتلك القضية، وكذلك جريدة الحزب. وبشكل عام كان موقف الحزب يعتمد بشأن هذا الموضوع على تصريحات بعض قادته وبرنامجيه الانتخابيين عام ١٩٨٤ و ١٩٨٧، التى أكدت على تأييده للمجانية وتكافؤ الفرص، لكن الأمر اللافت للنظر أن الأمين العام للحزب ذكر فى نوفمبر عام ١٩٨٨ تأييده لفكرة إنشاء جامعة أهلية تشرف عليها الدولة، ويبدو أن هذا التطور الأخير فى موقف الحزب يرتبط بموقف سابق يتمثل فى التحالف مع الإخوان المسلمين إبان انتخابات ١٩٨٧، وموقف لاحق يتصل بتغيير توجهاته عبر توثيق عرى هذا التحالف بالشكل الذى عبر عنه فى المؤتمر العام الخامس للحزب فى مارس ١٩٨٩. والمعروف أن الإخوان المسلمين - والمشروع السلفى برمته - هم من أشد التنظيمات إيمانا بالمبادرة الفردية والنشاط الأهلى فى المجالات المختلفة، أى هم مع التوجه الرأسمالى، ومع مشروع التبعية فى جوهره الأساسى.

يتبقى موقف حزب التجمع التقدمى، والذى يعبر بشكل أو بآخر عن قناعات اليسار المصرى بتلاونيه وأشكاله المتباينة. وذلك لأنه يضم قوى سياسية عديدة تتمثل فى الماركسيين والناصرين والقوميين. وللحزب موقف واضح سواء فى برنامجه أو جريدته التى تصدت للموضوع بشكل جيد أو فى

النشرات والكتب التى أصدرها بخصوص تدهور أوضاع التعليم فى مصر (والحقيقة أنه الحزب الوحيد الذى أصدر مطبوعات حول التعليم وسياسته) وموقف الحزب ثابت من قضية الجامعة الخاصة منذ تأسيسه، وهو الرفض المطلق، إضافة للمطالبة بإشراف الدولة على الجامعة الأمريكية. ويرى الحزب أن الجامعة الخاصة هى جامعة للفاشلين علميا من أبناء طبقة الانفتاح التى أثرت بطرق غير مشروعه، وأن السبيل الأمثل لمسار التعليم فى مصر هو العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص، وقيام الحكومة بفرض ضرائب على الأثرياء للمساهمة فى إصلاح التعليم وتطويره، وليس بخلق قنوات تعليمية خاصة وبمصروفات.

سادسا: الجامعات الخاصة والاستقرار الاجتماعى:

الآن لم يعد للجدل جدوى ولا للحوار أهمية، فمنذ صدور القانون ١٠١ لعام ١٩٩٢ بالموافقة على إنشاء جامعات خاصة بمصروفات وعلى الرغم من صدور القانون منذ خمس سنوات والفكرة لم تكن قد تجلت بعد، إلا بعد موافقة مجلس الوزراء بشكل سريع على إنشاء أربع جامعات خاصة فى ٢٤/٧/ ١٩٩٦ وصدر القرار الجمهورى بإنشاء تلك الجامعات فى ١٩٩٦/٧/٢٨، ولم يعد الموقف الآن هو القبول أو الرفض، فالمسألة تجاوزت تلك الإشكالية، لتطرح علينا سؤالا جوهريا: **هلى نحن فعلا فى حاجة إلى تلك الجامعات؟!**

وإذا كان الأمر كذلك، فما هى الصورة المرجوة لتلك الجامعات بما يدعم الاستقرار الاجتماعى ويجعل التعليم فعلا قضية أمن قومى لمصر؟!

وخلال شهر يوليو ١٩٩٦ أكد الرأى العام المصرى، من خلال تحقيقات الصحف القومية والمقالات فى الصحف الحزبية، أن فكرة تحقيق جامعة خاصة فى مصر بمصروفات فى تلك اللحظة التاريخية أمر محفوف بالمخاطر، وأمر سوف يكون له أثر بالغ فى عملية الاستقرار الاجتماعى. وذلك نظرا لطغيان مفهوم "الربحية" على إنشاء تلك الجامعات، فالعديد منها لم يستكمل مبانيه بعد، ولا توجد لديه هيئة تدريسية معدة فعلا، وأن جميع التصريحات أكدت أن تلك الجامعات، سوف تبدأ فى مقار مؤقتة لحين الانتقال إلى المبانى الجديدة والتى سيتم بناؤها طبعا من المصروفات التى سوف تجمع بين الطلاب القادرين ماليا والذين لن يجدوا مكانا فى الجامعات الحكومية.

وإذا كانت بعض تلك التصريحات تقول إن المجموع قد يؤهل الطلاب للالتحاق بالجامعات المزعومة ٥٥٪ وأن المصروفات تبدأ من ١٥ ألف جنيه، فهل تلك النوعية من الطلاب هى القادرة على استيعاب علوم العصر وتقنياته، وإذا كان الأمر كذلك فمن أين ستأتى هيئة التدريس، هل من جامعاتنا الوطنية؟ وإذا كان هناك أعضاء هيئة تدريس بالجامعات الوطنية يمتلكون علوم العصر وتقنياته، فلماذا لا يقومون بتدريسها فى جامعاتهم.

والحجج كثيرة ومتنوعة لتأكيد شرعية الإنشاء، ومنها أن سوق العمل يتطلب مهارات جديدة وعلوم ومعارف جديدة غير متاحة فى جامعاتنا الوطنية، وهذا أمر لا خلاف عليه، ولكن سوف يؤدى بنا إلى التسليم بأن الطلاب المتخرجين من تلك الجامعات الخاصة هم وحدهم الذين سوف يلتحقون بسوق العمل وبفرص العمل المتاحة، وسوف يغلق الباب تماما أمام خريجى الجامعات الوطنية والحكومية، وذلك سيجعل المجتمع المصرى أمام خيار: أن من يملك القدرة المالية سوف يحصل على فرصة تعليمية تكافئ مقدرته وكذلك سوف يحصل على فرصة تناسب شهادته المدفوع فيها الآلاف. وذلك ببساطة يعنى أن الفقراء وغير القادرين ماليا والذين سوف يتخرجون من الجامعات الحكومية لن يجدوا فرص عمل فى السوق بحكم أن علومهم ومعارفهم متخلفة ولا تواكب مستجدات العصر.

ويترتب على ذلك أن الجامعات الوطنية ستظل بعيدة عن مستجدات العصر وعلومه وتقنياته، ولا أمل لتطويرها وتحديثها، إلا من خلال خلق قنوات تعليمية واهية تتذرع بالمستجدات والعصرنه، فإذا كانت المبانى لم تعد بعد، وأعضاء هيئة التدريس غير متواجدين بعد فأين هى مستجدات العصر وتقنياته؟!

إن التصريحات الرسمية للدكتور حسين كامل بهاء الدين وزير التعليم والتى تحذر الأهالى والطلاب من أن الدولة لم توافق بعد على معادلة تلك الجامعات يجعل الأمر لغزا محيرا، فإذا كانت الدولة لم تعترف بعد بالشهادات أليس فى ذلك خوف وتوجس من تلك الشهادات؟! أليس من الأجدر بتلك الجامعات أن تقول لنا ما هى المقررات الدراسية التى سوف تدرس، وما هى المعرفة المقدمة من خلال المناهج الدراسية حتى نستطيع أن نقول إن معارف تلك الجامعات وعلومها عصرية ومتقدمة؟! ألا يحق لنا أن نطرح هذا السؤال: أين

مناهجكم الدراسية وما محتواها وما الفرق بين ما ستقدمون للطلاب وما يقدم فعلا فى جامعاتنا الحكومية؟ ومن الذى سوف يقوم بالتدريس ومؤهلاته وخبراته؟! أليست هذه أسئلة مشروعة، وتأتى مشروعيتها من جديتها ووطنيتها.

مبررات واهية:

نحن أمام مبررات لوجود جامعات خاصة لا مبانى لها ولا أعضاء هيئة تدريس، ولا مقررات دراسية، ولا برنامج دراسى واضح وهيكل تنظيمى وإدارى قادر على القيام بالعملية التعليمية بالصورة المرجوة. إن مبررات الإنشاء، أن هناك سياسة للتحرر الاقتصادى، وأن الخصخصة تجرف كل شىء فى حياتنا، وإن أوروبا وأمريكا أعرق الجامعات بها، جامعات خاصة، ولكن هل الصورة المقدمة إلينا لها علاقة من قريب أو بعيد بجامعات الغرب التى يتشدقون بها؟ أعتقد أنه لا علاقة البتة بين ما يتم فى وطننا وما هو قائم فى الغرب أن الصورة المقدمة صورة مشوهة وكاريكاتورية لشكل وبنية الجامعة المصرية.

إن الفكرة ببساطة سوف تنحصر فى توفير قناة تعليمية عليا لهؤلاء الطلاب غير القادرين على الالتحاق بالجامعات الحكومية بسبب ضعف تكوينهم العلمى والفكرى،ولكن ولكونهم قادرين على دفع تكلفة مصروفات تلك الجامعات سوف يلتحقون بها، وفى ظل الخصخصة وسياسة تحرير الاقتصاد سوف يفضل أصحاب المشروعات الخاصة والاستثمارية أن يعمل بمصانعهم ووحدات إنتاجهم هؤلاء الطلاب دون سواهم، وهذا هو الذى تم فى ظل سياسة الانفتاح، حيث اقتصر العمل فى البنوك الأجنبية وشركات السياحة على فئة معينة من خريجى الجامعة المصرية، إن المخاطر سوف تكون جسيمة على مستقبل أبناء وطننا، وإذا كانت الرأسمالية المصرية فى بداية القرن قد ساهمت فى إنشاء أول جامعة خاصة (الجامعة الأهلية ١٩٠٨) لكى يتعلم المصريين فيها العلوم والمعارف التى تساعدهم على مقاومة الاحتلال البريطانى، فإن تلك المساهمة التى تمت فى بداية القرن مغايرة تماما للفكرة الآن، إن فكرة بداية القرن كانت فى إطار الحركة الوطنية، وفى إطار وطن محتل، وحركة وطنية تسعى لتحقيق الاستقلال والتحرر وكان التعليم أحد تلك

الأدوات، أما الآن، فإن إنشاء تلك الجامعات سوف يساعد على إبراز التناقض الاجتماعى، وخلق ازدواجية فى التعليم العالى إلى جانب الازدواجيات القائمة والمتمثلة فى وجود الجامعة الأمريكية، والمعاهد الخاصة، وجامعة الأزهر، والتعليم المفتوح، والتعليم باللغة الإنجليزية .... الخ.

وأعتقد أننا فى أمس الحاجة إلى وجود نظام تعليمى يساعد على بلورة الشخصية القومية وذوبان الفروق والتباينات الاجتماعية والثقافية والدينية، نحن فى حاجة ماسة إلى وجود جسد تعليمى يعبر عن توجهات الأمة فى تلك اللحظة التى يمر بها والتى تسعى إلى تفتيت كل ما هو قومى ووطنى.

وفى إطار السياسة العامة، ربما نجد أنفسنا بعد أعوام نروج لبيع الجامعات الحكومية بحجة أنها تخسر ولا تحقق ربحا ولا تفيد المجتمع، حيث إن علومها ومعارفها قديمة ولا تصلح للمشروعات الاستثمارية، وسوف تعلو الأصوات كما علت فى بيع القطاع العام، سنجد أنفسنا نروج لبيع الجامعات الحكومية للقطاع الخاص وبأبخس الأسعار، اعتقد أن ذلك الاحتمال وارد وقبل استكمال المبانى المزعومة للجامعات الخاصة، التى سوف تبدأ فى بعض المدارس أو البنايات الصغيرة والمتواضعة بوسط البلد، وربما لا تندهش من أن الذين يروجون لبيع جامعاتنا الوطنية هم قطاع من أساتذة الجامعة ارتبطت مصالحهم بالجامعات الخاصة، التى وردت فى التصريحات أن المرتبات مغرية للغالبية من أعضاء هيئة التدريس والذين لم يسعفهم الحظ فى السفر أو الإعارة إلى الخارج، سوف يجدون فى المرتبات المعلن عنها ٣٠٠٠-١٠٠٠٠ جنيه شهريا دافعا على ترك أماكنهم بالجامعات الحكومية، ودافعا فى مرحلة لاحقة على المساهمة فى خصخصة جامعاتنا الوطنية.

إن الدولة تدفع آلاف الجنيهات فى تكلفة إعداد عضو هيئة التدريس لكى يقوم بدوره فى جامعاتنا الحكومية، الآن سوف يتحول ذلك إلى الجامعة الخاصة، وبذلك تساعد الدولة وتساهم فى دعم تلك الجامعات من خلال الموافقة على نقل أو إعارة أو انتداب أعضاء هيئة التدريس من الجامعات الحكومية إلى الجامعة الخاصة. والسؤال المطروح ماذا قدم رأس المال

لجامعاتنا الحكومية حتى تقدم له مثل هذا الدعم؟! والسؤال الآخر أن بعض تلك الجامعات تعمل بالتعاون مع جامعات أمريكا وأوروبا وهل يفهم من ذلك أن تلك الجامعات فروع لتلك الجامعات أما الإشراف العلمى سوف يكون للجامعات الأمريكية؟ أسئلة كثيرة، وربما نجد إجابات وافية لها فى المستقبل القريب، ولعل الموقف الحاسم لوزير التعليم يعد بارقة أمل أمامنا فى إعادة النظر بروح نقدية لتلك الظاهرة التى تهدد الاستقرار الاجتماعى فى وطننا العزيز.

المراجع والهوامش

١- سعد مرسى أحمد وسعيد إسماعيل على، **تاريخ التربية والتعليم**، (القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٤)، ص ص ٣٤٧-٣٤٨.

٢- مجلس الشورى، **الجامعات، حاضرها، ومستقبلها**، التقرير المبدئى المقدم من لجنة الخدمات فى دورة الانعقاد العادى الخامس، (القاهرة، الهيئة العامة للمطابع الأميرية، ١٩٨٥)، ص١٠.

٣- كمال نجيب وشبل بدران، التقرير الختامى لمؤتمر الديموقراطية والتعليم فى مصر، فى: **الديموقراطية والتعليم فى مصر**، (القاهرة، رابطة التربية الحديثة، ١٩٨٦)، ص٢٦٩.

٤- عمرو هاشم ربيع،**الجامعة الأهلية وإصلاح التعليم**، جريدة الأهرام فى ١٩/١/١٩٩٠.

٥- نادية جمال الدين، "تعليم الجماهير فى مصر ودور الجامعة المفتوحة فى تحقيقه"، **(مجلة التربية المعاصرة، العدد التاسع، يناير ١٩٨٨)**، ص ص ٣٣-٣٤.

٦- جريدة الجمهورية، عدد ٦/٦/١٩٨٥، وجريدة الأهالى عدد ٢٥/٦/١٩٨٦.

٧- أحمد فتحى سرور، **تقرير استراتيجية تطوير التعليم فى مصر**،(القاهرة، وزارة التربية والتعليم، يوليو ١٩٨٧)، ص٣١.

٨- جمال على زهران، "الأبعاد الغائبة فى السياسات التعليمية المطروحة" **(مجلة الأهرام الاقتصادى، ١٥/٥/١٩٨٩)**، ص ص ٢٦-٢٧.

٩- شبل بدران، "التعليم وحقوق الإنسان المصرى"، **(مجلة الهلال، القاهرة، عدد ديسمبر، ١٩٨٧)**، ص ص ٥٣-٥٤.

١٠- ولنا تحفظ على ذلك المفهوم نظرا لأن العديد من الدراسات أثبتت أن القدرات العقلية والذهنية هى فى الأساس قدرات

اجتماعية واقتصادية وثقافية وترتبط أساسا بالوضع الاجتماعى والاقتصادى للمتعلم، كما أن الدروس الخصوصية والتى تعد عامل أساسى فى الحصول على درجات أعلى ترتبط أيضا بالوضع الاجتماعى والاقتصادى.

١١- جريدة الأهرام، عدد ١٩٨٢/٧/٢٤ (من تصريح للدكتور حسن حمدى رئيس جامعة القاهرة الأسبق، ود. كامل ليله - رئيس جامعة عين شمس).

١٢- تتكون لجنة التعليم بالحزب الوطنى من كل من: د. عبد السلام عبد الغفار وزير التعليم الأسبق ورئيس جامعة عين شمس الأسبق ود. فتحى محمد على وزير التعليم العالى الأسبق ود. محمد السعدى فرهود رئيس جامعة الأزهر السابق، ود. عبد اللطيف خليف نائب رئيس جامعة الأزهر. ود. محمد الأسود أستاذ بطب طنطا، ود. عبد الفتاح الفقى أستاذ بهندسة عين شمس، وهم الذين تزعموا رفض إجراءات الوزير الحالى د. أحمد فتحى سرور فى تغير سياسة القبول بالجامعات. وتم عزل د. فتحى محمد على من رياسة لجنة التعليم بسبب ذلك الموقف وتم تعيين د. نجيب حسنى رئيس جامعة القاهرة الأسبق بدلا منه.

١٣- جريدة الأهرام فى ١٩٨٩/٢/٣ وجريدة الأخبار فى ١٩٨٩/١/٧.

١٤- المجلس الأعلى للجامعات، مركز بحوث تطوير التعليم الجامعى، **البيانات الإحصائية والإجمالية عن التعليم فى جمهورية مصر العربية** لعام ١٩٨٤/٨٣، التقرير رقم ١ لعام ١٩٨٥.

١٥- جمال على زهران، الأبعاد الغائبة فى السياسات التعليمية المطروحة، مرجع سابق، ص٢٧.

١٦- مصطفى كمال حلمى، **التعليم فى مصر - حاضره ومستقبله** (اليونسكو، نشرة

الشعبة القومية المصرية للتربية والعلوم والثقافة، السنة الخامسة، العدد ٤٣، ١٩٧٧)، ص ص ١٢-١٣.

١٧- جمال على زهران، الأبعاد الغائبة فى السياسات التعليمية المطروحة، مرجع سابق، ص٢٧.

١٨- فؤاد مرسى، **أزمة التعليم فى مصر** - ندوة حزب التجمع عن أزمة التعليم المصرى، ديسمبر ١٩٨٨، **(جريدة الأهالى فى ١٩٨٩/١/١١)**.

١٩- فيليب كومبز، **أزمة العالم فى التعليم من منظور الثمانينات**، ترجمة: محمد خيرى حربى وآخرون (الرياض، دار المريخ، ١٩٨٧)، ص ص ١٥٠-١٥٣.

٢٠- حامد السايح ورجاء عبد الرسول، **استراتيجية خلق فرص العمل فى مصر، وتحليل هيكل العمالة وتوزيع خصائصه والعوامل المؤثرة على سوق العمل ومشكلة البطالة ومداها وتوزيعها الجغرافى والقطاعى وعلاقاتها بالنظام التعليمى وأهداف التوظف التى تعرفها الخطة الخمسية ٨٢-١٩٩٢**. (المجالس القومية المتخصصة، تقرير المجلس القومى للإنتاج المقدم من شعبة السياسات المالية والاقتصادية، ١٩٨٨).

٢١- أحمد غنيم، طوفان الاقتصاد المصرى .... من يصنع له سفينة نوح، **(مجلة الأهرام الاقتصاد، العدد ١٠٩٤ فى ١٩٨٩/١/١)**، ص٢٧.

٢٢- كمال نجيب، التعليم والانفتاح الاقتصادى، ندوة حزب التجمع حول: أزمة التعليم فى مصر **(جريدة الأهالى فى ١٩٨٩/١/١١)**.

٢٣- محمد محروس إسماعيل، هل التعليم يؤدى إلى البطالة؟ **(مجلة الأهرام الاقتصادى، العدد رقم ١٠٨٨ فى ١٩٨٩/١١/٣٠)**، ص٣٠.

٢٤- نادية جمال الدين، تعليم الجماهير فى مصر ودور الجامعة المفتوحة فى تحقيقه، مرجع سابق، ص٤١.

٢٥- شبل بدران، أزمة تربوية أم أزمة طبقة؟! (مجلة التربية المعاصرة، العدد الثامن، ديسمبر ١٩٨٧)، ص٧٨.

٢٦- عمرو هاشم ربيع، الجامعة الأهلية وإصلاح التعليم العالى (جريدة الأهرام فى ١٩٩٠/١/١٩).

◈ نادية حسن سالم، "موقف الأحزاب من قضايا التعليم" فى: الديموقراطية والتعليم فى مصر، (رابطة التربية الحديثة، ١٩٨٦)، ص ص ٨١-٨٨.

مـــؤشـــرات إحصـــائيـــة

عن التعليم الجامعى والجامعات الخاصة خلال الفترة من

عام ١٩٧٤/٧٣ - ١٩٩٩/٩٨

أولا: التعليم الجامعى

١- تطور أعداد أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم.

٢- تطور أعداد الطلاب المقبولين.

٣- تطور أعداد الطلاب المقيدين.

٤- تطور أعداد الخريجين.

٥- أعداد الطلاب المقيدين بمرحلة الدراسات العليا.

٦- تطور أعداد الطلاب الحاصلين على درجات عليا.

٧- تطور اعتمادات موازنات الجامعات.

٨- تطور أعداد الطلاب المقيمين بالمدن الجامعية.

ثانيا: الجامعات الخاصة

١- عدد الكليات التى بدأت الدراسة بها.

٢- أعداد أعضاء هيئة التدريس للعام الجامعى ١٩٩٩/٩٨.

٣- أعداد الطلاب المقبولين.

٤- أعداد الطلاب المقيدين وأعضاء هيئة التدريس والنسبة.

٥- تطور أعداد المعاهد العليا والمتوسطة الخاصة.

٦- أعداد المقبولين والمقيدين والخريجين بالمعاهد العليا والمتوسطة الخاصة.

١ - التعليم الجامعى

بيانات إجمالية فى الفترة من ٧٣/١٩٧٤ - ٩٨/١٩٩٩

البيـــــان	٧٣/٧٤	٨١/٨٢	٩٧/٩٨	٩٨/٩٩
عدد الجامعات	٧	١١	١٢	١٢
الرقم القياسي	١٠٠	١٥٧,١	١٧١,٤	١٧١,٤
عدد الكليات	٩٤	١٤٦	٢٣٦	٢٥٦
الرقم القياسي	١٠٠	١٥٥,٣	٢٥١,٠	٢٧٢,٣
عدد أعضاء هيئة التدريس	٤٦٨٨	١٠٥٤٤	٢٨٣٥٣	٢٩٣٦٣
الرقم القياسى	١٠٠	٢٢٤,٩	٦٠٤,٨	٦٢٦,٣
عدد معاوني هيئة التدريس	٧٠٦٤	١٤٩٥٩	١٦٢٨٥	١٧٤٩٣
الرقم القياسى	١٠٠	٢١١,٨	٢٣٠,٥	٢٤٧,٦
عدد المقبولين	٥٨٤٠٢	٩١٠٤٨	٢٤٠٩٠٤	٢٢١٥٣٠
الرقم القياسى	١٠٠	١٥٥,٩	٤١٢,٥	٣٧٩,٣
عدد المقيدين بمرحلة البكالوريوس والليسانس	٢٣٩٣٣٩	٥٠٨٤٢٨	١٠٤٣٧٦٥	١١٥٩٠٩٣
الرقم القياسى	١٠٠	٢١٢,٤	٤٣٦,٠	٤٨٤,٣٠
عدد الخريجين بمرحلة البكالوريوس والليسانس	٣٢٠٣٠	٨٢٢٣٧	١٣٣٢١٥	٢١٦٢٢٦
الرقم القياسى	١٠٠	٢٥٦,٧	٤١٥,٩	٦٧٥,١
عدد المقيدين بمرحلة الدراسات العليا	٣٢٢٥٨	٥٨٦٩٠	١٠٦١٥٨	١٣١٢٢٨
الرقم القياسى	١٠٠	١٨١,٩	٣٢٩,١	٤٠٦,٨
عدد الخريجين بمرحلة الدراسات العليا	٤٨٤٨	٧٥٧٨	٢٤٢١٣	٢٤٤٨٣
الرقم القياسى	١٠٠	١٥٦,٣	٤٩٩,٤	٥٠٥
موازنات الجامعات (بالمليون)	٣٤	٢٤٠	٣٦١٦	٣٧٠٨
الرقم القياسى	١٠٠	٧٠٥,٩	١٠٦٣٥,٣	١٠٩٠٦
نصيب الطالب من الموازنة بالجنيه	١٤٢	٤٧٢	٤٥١٣	٤١٧١
الرقم القياسى	١٠٠	٣٣٢,٤	٣١٧٨,٢	٢٩٣٧,٣
عدد المقيمين بالمدن الجامعية (بالألف)	٢٢	٤٧	٩٦	١٠٢
الرقم القياسى	١٠٠	٢١٣,٦	٤٣٦,٤	٤٦٣,٦

◈ المصدر: أمانة المجلس الأعلى للجامعات - إدارة الإحصاء

تطور أعداد هيئة التدريس ومعاونيهم بالجامعات المصرية

فى السنوات ٧٣/٧٤ - ٨١/٨٢ - ٩٧/٩٨ - ٩٨/١٩٩٩

البيـــان	١٩٧٤/٧٣		١٩٨٢/٨١		١٩٩٨/٩٧		١٩٩٩/٩٨	
	العدد	الرقم القياسى	العدد	الرقم القياسى	العدد	الرقم القياسى	العدد	الرقم القياسى
القاهرة	٣٧٦٤	١٠٠	٥٦٩٧	١٥١,٤	٩٣٦٧	٢٤٨,٩	٩٧٨٥	٢٦٠,٠
الاسكندرية	٢٤٦٠	١٠٠	٣٤٩٨	١٤٢,٢	٥٤٨٦	٢٢٣,٠	٥٦٢٥	٢٢٨,٧
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
أسيوط	١٣١٢	١٠٠	١٠٠٦	١٥٢,٦	٢٤١٥	١٨٧,١	٢٥٠٢	١١٠,٦
طنطا	٦٥٨	١٠٠	١٣٥٨	٢٠٦,٤	٢٩٤٣	٤٤٧,٣	٣٠٤٢	٤٦٢,٣
المنصورة	٦٣٧	١٠٠	١٧٠١	٢٦٧,٠	٢٩٤٧	٤٦٢,٦	٣٢٧٥	٥١٤,١
الزقازيق	٣٢٢	١٠٠	٢٧٧٤	٨٦١,٥	٥١٠٥	١٥٨٥,٤	٥٣٥٧	١٦٦٣,٧
حلوان	-	-	٢٣٣٧	١٠٠,٠	٣٢٣٨	١٣٨,٦	٣٤٠٢	١٤٥,٦
المنيا	-	-	٦٣٢	١٠٠,٠	١٦٥٩	٢٦٢,٥	١٧٢٤	٢٧٢,٨
المنوفية	-	-	٨٢٦	١٠٠,٠	١٨٠١	٢١٨,٠	١٩١٣	٢٣١,٦
قناة السويس	-	-	٦٦٠	١٠٠,٠	١٩١١	٢٨٩,٥	٢١٩٣	٣٣٢,٢
جنوب الوادى	-	-	-	-	١٢٥٧	١٠٠	١٣٧٠	١٠٩,٠
الإجمالى	١١٨١٢	١٠٠	٢٥٥٠٣	٢١٥,٩	٤٤٦٣٦	٣٧٧,٩	٤٦٨٥٦	٣٩٦,٧

◈ المصدر: أمانة المجلس الأعلى للجامعات - إدارة الإحصاء

تطور أعداد الطلاب المقيدين بالجامعات المصرية

فى السنوات ٧٣/٧٤ - ٨١/٨٢ - ٩٧/٩٨ - ٩٨/١٩٩٩

البيان	١٩٧٤/٧٣		١٩٨٢/٨١		١٩٩٨/٩٧		١٩٩٩/٩٨	
	العدد	الرقم القياسى	العدد	الرقم القياسى	العدد	الرقم القياسى	العدد	الرقم القياسى
القاهرة	٦٧٠٨٨	١٠٠	٩٨٠٧٥	١٤٦,٢	١٦٨٧٤٨	٢٥١,٥	١٨٧٣٦٦	٢٧٩,٣
الإسكندرية	٥١٣١٤	١٠٠	٧٩٠١٩	١٥٤,٠	١١٥٥٦٨	٢٢٥,٢	١٢٥٣٩٩	٢٤٤,٤
عين شمس	٥٩٠٢٢	١٠٠	٩٨١٤٣	١٦٦,٣	١٤٣٤٧٩	٢٤٣,١	١٥٣٧٧٧	٢٦٠,٦
أسيوط	٢٢٥٨٠	١٠٠	٣٨٣٢٦	١٧٠,٠	٥٦٦٢٩	٢٥٠,٨	٦٢٧٢٤	٢٧٧,٨
طنطا	١٤٨٥٦	١٠٠	٢٨٠٠٤	١٨٨,٥	٩١٣٠٠	٦١٤,٦	٩٥٣٤٥	٦٤١,٨
المنصورة	١٦١٨٣	١٠٠	٤٠٢٨٩	٢٥٠,٠	٨٧٨٧٨	٥٤٣,٠	١٠٤٥٠٦	٦٤٥,٨
الزقازيق	٨٢٩٦	١٠٠	٦١٥٦٦	٧٤٢,١	١٢٨٦٢١	١٥٥٠,٤	١٤٣٧٧٩	١٧٣٣,١
حلوان	–	–	٢٩٩٦٠	١٠٠	٨٥٥١٨	٢٨٥,٤	٩٧٠٦٠	٣٢٤,٠
المنيا	–	–	١٢١٦٠	١٠٠	٣٢١٦٧	٢٦٤,٥	٣٦٦٧٣	٣٠١,٦
المنوفية	–	–	١٤٢١١	١٠٠	٥٣٥٧٢	٣٧٧,٠	٥٩٨٨٠	٤٢١,٤
قناة السويس	–	–	٨٦٨٥	١٠٠	٣٣٤٩٩	٣٨٥,٧	٣٩٢٤٥	٤٥١,٩
جنوب الوادى	–	–	–	–	٤٦٧٨٦	١٠٠	٥٣٣٣٩	١١٤,٠
الإجمالى	٢٣٩٣٣٩	١٠٠	٥٠٨٤٣٨	٢١٢,٤	١٠٤٣٧٦٥	٤٣٦,١	١١٥٩٠٩٣	٤٨٤,٣

◈ المصدر: أمانة المجلس الأعلى للجامعات - إدارة الإحصاء

تطور أعداد المقبولين بالجامعات المصرية

فى السنوات ٧٣/٧٤ - ٨١/٨٢ - ٩٧/٩٨ - ١٩٩٩

البيان	١٩٧٤/٧٣		١٩٨٢/٨١		١٩٩٨/٩٧		١٩٩٩/٩٨	
	العدد	الرقم القياسى	العدد	الرقم القياسى	العدد	الرقم القياسى	العدد	الرقم القياسى
القاهرة	١٤٠٧٣	١٠٠	١٤١٨٢	١٠٠,٨	٣٥٠٧١	٢٤٩,٢	٣٢٩٩٩	٢٣٤,٥
الإسكندرية	١٢٩٦٨	١٠٠	١٣٠٢٥	١٠٠,٤	٢٥٦١٩	١٩٧,٦	٢٣٢٠٥	١٧٨,٩
عين شمس	١٣٨٢٨	١٠٠	١٤٢٩٠	١٠٣,٣	٣٠٥١٣	٢٢٠,٧	٢٦٢٣٦	١٨٩,٧
أسيوط	٧٨٢١	١٠٠	٨٧٥٤	١١١,٩	١٥٨٤٤	٢٠٢,٦	١٤٦٠٠	١٨٦,٧
طنطا	٣٩٥٦	١٠٠	٦١٥٤	١٥٥,٦	٢١١٨٨	٥٣٥,٦	١٩٣٠٣	٤٨٧,٩
المنصورة	٣٣١٢	١٠٠	٦٩٨٦	٢١٠,٩	٢١٩٧٧	٦٦٣,٦	٢٠٨٤٢	٦٢٩,٣
الزقازيق	٢٤٤٤	١٠٠	١٤٩٣٥	٦١١,١	٢٧٥٠٥	١١٢٥,٤	٢٦٦٩٣	١٠٩٢,١
حلوان	-	-	٥٢٩٧	١٠٠	١٩٦٣٦	٣٧٠,٧	١٧٦٨٧	٣٣٣,٩
المنيا	-	-	٢٥٢٧	١٠٠	٨٨٠٥	٣٤٨,٤	٧٩٨٢	٣١٥,٩
المنوفية	-	-	٣٢١٤	١٠٠	١٢٩٤١	٤٠٢,٦	١٢٠١١	٣٧٣,٧
قناة السويس	-	-	١٦٨٤	١٠٠	٨٩٧٨	٥٣٣,١	٨٢٣٣	٤٨٨,٩
جنوب الوادى	-	-	-	-	١٢٨٢٧	١٠٠	١١٧٣٩	٩١,٥
الإجمالى	٥٨٤٠٢	١٠٠	٩١٠٤٨	١٥٦,٠	٢٤٠٩٠٤	٢٠٣٩,٥	٢٢١٥٣٠	١٨٧٥,٤

◈ المصدر: أمانة المجلس الأعلى للجامعات - إدارة الإحصاء

تطور اعتمادات موازنات الجامعات المصرية

فى السنوات ٧٣/٧٤ - ٨١/٨٢ - ٩٧/٩٨ - ٩٨/١٩٩٩

(القيمة بالمليون جنيه)

البيـــان	٧٣/١٩٧٤		٨١/١٩٨٢		٩٧/١٩٩٨		٩٨/١٩٩٩	
	العدد	الرقم القياسى	العدد	الرقم القياسى	العدد	الرقم القياسى	العدد	الرقم القياسى
القاهرة	١١	١٠٠	٤٥	٤٠٩	٨٩٣	٨١١٨	٩١٦	٨٣٢٧
الإسكندرية	٧	١٠٠	٣٢	٤٥٧	٣٩٠	٥٥٧١	٤٠٠	٥٧١٤
عين شمس	٧	١٠٠	٣٦	٥١٤	٥٢٢	٧٤٥٧	٥٣٥	٧٦٤٣
أسيوط	٤	١٠٠	٢٠	٥٠٠	٢٤٤	٦١٠٠	٢٥٠	٦٢٥٠
طنطا	٢	١٠٠	١٩	٩٥٠	٢١٣	١٠٦٥٠	٢١٩	١٠٩٥٠
المنصورة	٢	١٠٠	١٩	٩٥٠	٣١٧	١٥٨٥٠	٣٢٥	١٦٢٥٠
الزقازيق	١	١٠٠	٢٥	٢٥٠٠	٣٣٠	٣٣٠٠٠	٣٣٨	٣٣٨٠٠
حلوان	-	-	١٦	١٠٠	١٥٧	٩٨١	١٦١	١٠٠٦
المنيا	-	-	١٠	١٠٠	١٣٤	١٣٤٠	١٣٧	١٣٧٠
المنوفية	-	-	٩	١٠٠	١٤٩	١٦٥٦	١٥٣	١٧٠٠
قناة السويس	-	-	٩	١٠٠	١٣٨	١٥٣٣	١٤٢	١٥٧٨
جنوب الوادى	-	-	-	-	١٢٩	١٠٠	١٣٢	١٠٢
الإجمالى	٣٤	١٠٠	٢٤٠	١٠٠	٣٦١٦	١٠٦٣٥	٣٧٠٨	١٠٩٠٥

◈ المصدر: أمانة المجلس الأعلى للجامعات - إدارة الإحصاء

٢- الجامعات الخاصة

▣ قانون الجامعات الخاصة

صدر القانون رقم ١٠١ لسنة ١٩٩٢ بإنشاء الجامعات الخاصة وقد كانت البداية العملية لتنفيذ أحكام هذا القانون فى شهر يوليو ١٩٩٦ حيث صدرت أربعة قرارات جمهورية بإنشاء أربع جامعات خاصة هى:

١- جامعة ٦ أكتوبر.

٢- جامعة أكتوبر للعلوم الحديثة والآداب.

٣- جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا.

٤- جامعة مصر الدولية.

وفور صدور القرارات الجمهورية بدأت الدراسة بهذه الجامعات اعتباراً من العام الجامعى ١٩٩٧/٩٦ فى نوعيات مختلفة من الكليات.

الكليات التى بدأت الدراسة بها بالجامعات الخاصة

أولاً: جامعة السادس من أكتوبر

أنشئت بموجب القرار الجمهورى رقم ٢٤٣ لسنة ١٩٩٦

◈ بدأت الدراسة بها فى الكليات الآتية:

١- كلية الهندسة.

٢- كلية الاقتصاد والإدارة.

٣- كلية الإعلام وفنون الاتصال.

٤- كلية العلاج الطبيعى *

٥- كلية العلوم الطبية المساعدة *

٦- كلية طب الأسنان *

٧- كلية الطب البشرى *

٨- كلية الصيدلة *

٩- كلية اللغات والترجمة

١٠- كلية العلوم الاجتماعية

١١- كلية نظم المعلومات وعلوم الحاسب

* تم إنشائها فى إطار كلية العلوم الصحية والطبية.

▣▣ ثانياً: جامعة أكتوبر للعلوم الحديثة والآداب

أنشئت بموجب القرار الجمهورى رقم ٢٤٤ لسنة ١٩٩٦

◈ بدأت الدراسة بها فى الكليات الآتية:

١- كلية الهندسة.

٢- كلية علوم الحاسب الآلى.

٣- كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية.

▣▣ ثالثاً: جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا

أنشئت بموجب القرار الجمهورى رقم ٢٤٥ لسنة ١٩٩٦

◈ بدأت الدراسة بها فى الكليات الآتية:

١- كلية الصيدلة والتصنيع الدوائى.

٢- كلية الطب *

٣- كلية الطب وجراحة الأسنان *

٤- كلية العلوم الهندسية والتكنولوجية.

٥- كلية العلوم الإدارية والاقتصادية ونظم المعلومات.

٦- كلية الإعلام وتكنولوجيا الاتصال.

٧- كلية اللغات والترجمة.

٨- كلية العلاج الطبيعى.

* تم إنشائها فى إطار كلية العلوم الطبية التطبيقية.

رابعاً: جامعة مصر الدولية

أنشئت بموجب القرار الجمهورى رقم ٢٤٦ لسنة ١٩٩٦

◈ **بدأت الدراسة بها فى الكليات الآتية:**

١- كلية العلوم والفنون الهندسية.

٢- كلية الصيدلة*

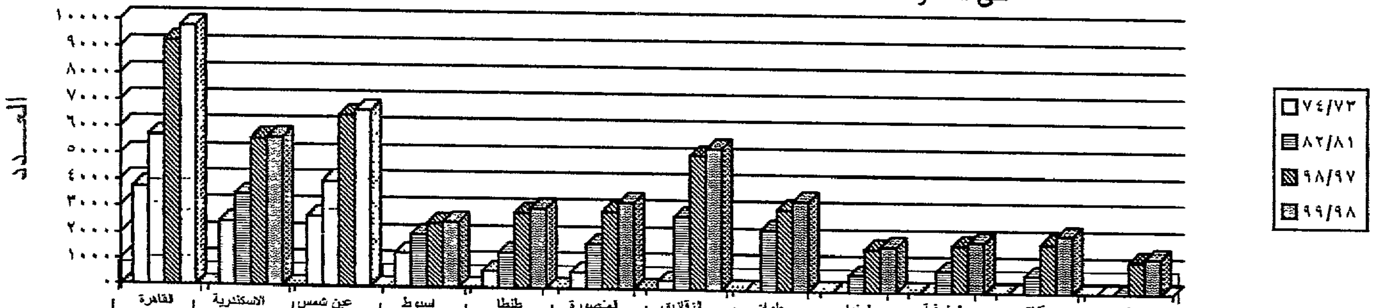
٣- كلية الألسن والإعلام.

٤- كلية إدارة الأعمال والتجارة الدولية.

٥- كلية العلوم القانونية.

* تم إنشائها فى إطار كلية الطب التخصصى.

تطور أعداد أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بالجامعات المصرية
فى السنوات ١٩٧٤/٧٣ - ١٩٨٢/٨١ - ١٩٩٧/٩٦ - ١٩٩٨/٩٧

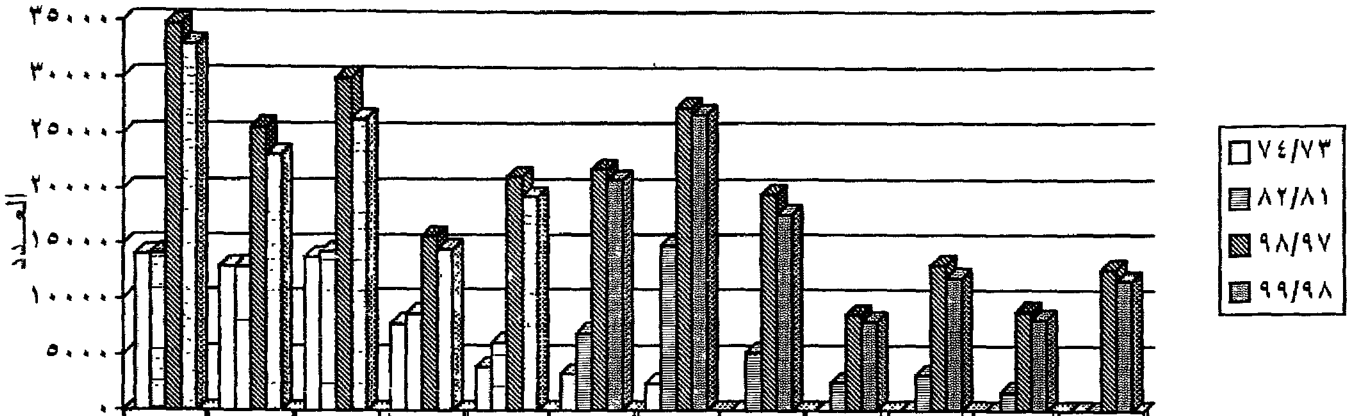


القاهرة	الاسكندرية	عين شمس	أسيوط	طنطا	المنصورة	الزقازيق	حلوان	المنيا	المنوفية	قناة السويس	جنوب الوادى
٣٧٦٤	٢٤٦٠	٢٦٥٩	١٣١٢	٦٥٨	٦٣٧	٣٢٢	٠	٠	٠	٠	٠
٥٦٩٧	٣٤٩٨	٤٠١٤	٢٠٠٦	١٣٥٨	١٧٠١	٢٧٧٤	٢٣٣٧	٦٣٢	٨٢٦	٦٦٠	٠
٩٢٤١	٥٥٨٧	٦٤٦٣	٢٤٦٠	٢٨٧١	٢٩٤٧	٥١٠١	٣٠٩١	١٦٢٠	١٧٩٥	١٨٨٢	١٢٣٧
٩٧٨٥	٥٦٢٥	٦٦٦٦	٢٥٠٤	٣٠٤٢	٣٢٧٥	٥٢٥٧	٣٤٠٢	١٧٢٤	١٩١٣	٢١٩٣	١٣٧٠

الجـامعـات

	القاهرة	الإسكندرية	عين شمس	أسيوط	طنطا	المنصورة	الزقازيق	حلوان	المنيا	المنوفية	قناة السويس	جنوب الوادى
١٩٧٤/٧٣	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٠	٠	٠	٠	٠
١٩٨٢/٨١	١٥١,٤	١٤٢,٢	١٥١	١٥٢,٩	٢٠٦,٤	٢٦٧	٨٦١,٥	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٠
١٩٩٨/٩٧	٢٤٥,٥	٢٢٧,١	٢٤٣,١	١٨٧,٥	٤٣٦,٣	٤٦٢,٦	١١٥,٨٤	١٣٢,٣	٢٥٦,٣	٢١٧,٣	٢٨٥,٢	١٠٠
١٩٩٩/٩٨	٢٦٠	٢٢٨,٦	٢٥٠,٧	١٩٠,٩	٤٦٢,٢	٥١٤,١	١٦٦,٤	١٤٥,٦	٢٧٢,٨	٢٣١,٦	٣٣٢,٣	١٠٩

تطور أعداد الطلاب المقبولين بالجامعات المصرية
فى السنوات ١٩٧٤/٧٣ - ١٩٨٢/٨١ - ١٩٩٨/٩٧ - ١٩٩٩/٩٨

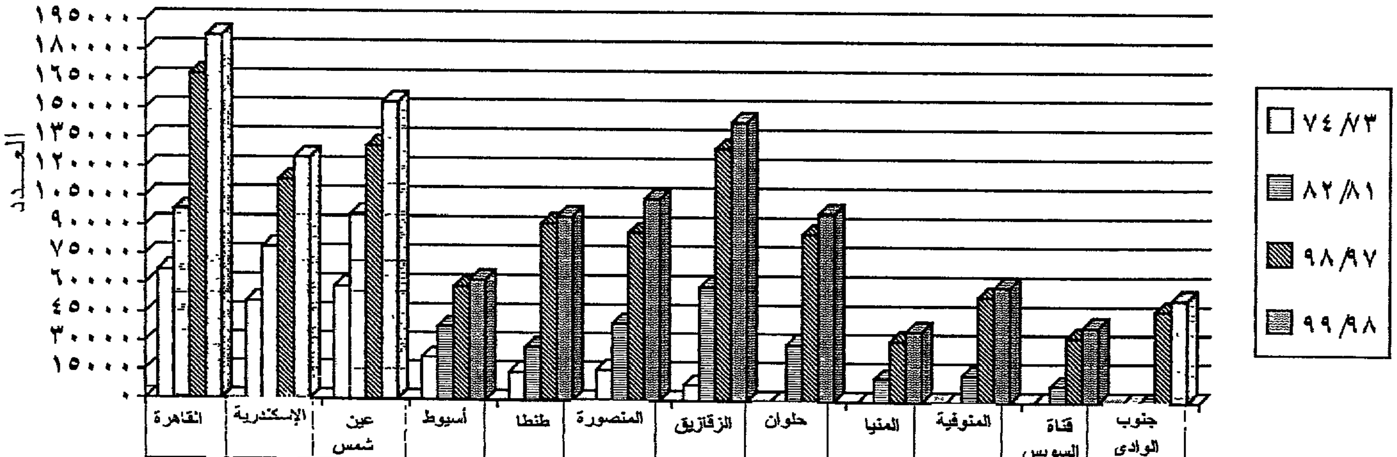


القاهرة	الإسكندرية	عين شمس	أسيوط	طنطا	المنصورة	الزقازيق	حلوان	المنيا	المنوفية	قناة السويس	جنوب الوادى
١٤٠٧٣	١٢٩٦٨	١٣٨٣٨	٧٨٣١	٣٩٥٦	٣٣١٢	٢٤٤٤	٠	٠	٠	٠	٠
١٤١٨٢	١٣٠٢٥	١٤٢٩٠	٨٧٥٨	٦١٥٤	٦٩٨٦	١٤٩٣٥	٥٢٩٧	٢٥٢٧	٣٢١٤	١٦٨٤	٠
٣٤٧٨٧	٢٥٥٣١	٣٠٠١١	١٥٧٢	١١١٤	٢١٨٥٣	٢٧٣٦٣	١٩٥٤٠	٨٦٧٥	١٣١٧١	٨٩٤٤	١٢٧٧٧
٣٢٩٩٩	٣٣٢٠٥	٢٦٢٣٦	١٤٦٠	١٩٣٠	٢٠٨٤٢	٢٦٦٩٣	١٧٦٨٧	٧٩٨٢	١٢٠١١	٨٢٣٣	١١٧٣٩

الجـامعـات

	القاهرة	الإسكندرية	عين شمس	أسيوط	طنطا	المنصورة	الزقازيق	حلوان	المنيا	المنوفية	قناة السويس	جنوب الوادى
١٩٧٤/٧٣	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٠	٠	٠	٠	٠
١٩٨٢/٨١	١٠٠,٨	١٠٠,٤	١٠٣,٣	١١١,٩	١٥٥,٦	٢١٠,٩	٦١١,١	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٠
١٩٩٨/٩٧	٢٤٧,٢	١٩٦,٩	٢١٧	٢٠١	٥٢٤,٥	٦٥٩,٨	١١١٩,٦	٣٦٨,٩	٣٤٣,٣	٤٠٩,٨	٥٣١,١	١٠٠
١٩٩٩/٩٨	٢٣٤,٥	١٧٩	١٨٩,٧	١٨٦,٧	٤٨٨	٦٢٩,٣	١٠٩٢,٢	٣٣٣,٩	٣١٥,٩	٣٧٣,٧	٤٨٨,٩	٩١,٥

تطور أعداد الطلاب المقيدين بالجامعات المصرية
فى السنوات ١٩٧٤/٧٣ - ١٩٨٢/٨١ - ١٩٩٨/٩٧ - ١٩٩٩/٩٨



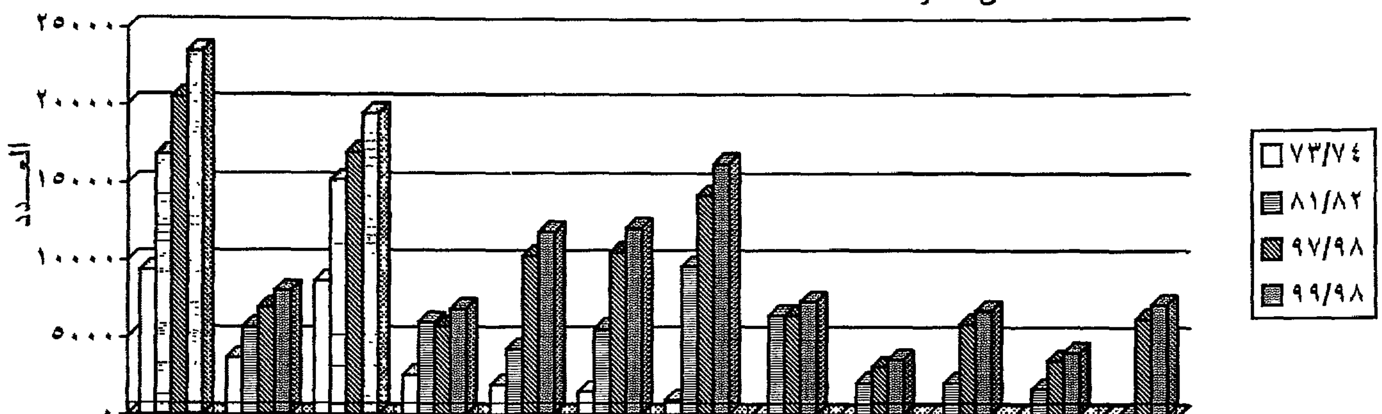
جنوب الوادى	قناة السويس	المنوفية	المنيا	حلوان	الزقازيق	المنصورة	طنطا	أسيوط	عين شمس	الإسكندرية	القاهرة
٠	٠	٠	٠	٠	٨٢٩٦	١٦١٨٣	١٤٨٥٦	٢٢٥٨٠	٥٩٠٢٣	٥١٢١٤	٦٧٠٨٨
٠	٨٥٥٢	١٤٢١١	١٢١٦٠	٢٩٩٦٠	٥٩٢٣٧	٤٠٢٨٩	٢٧٨٩٠	٣٨٣٢٦	٩٥٩٣٩	٧٩٠١٩	٩٨٠٧٥
٤٧٦٠٢	٢٣٨٣٥	٥٤٧٧٥	٣١٩٤٠	٨٦٥٨٤	١٣٠٦١٥	٨٧٠٢٣	٩١٧٥٥	٥٩٢١٩	١٣١٢٧٧	١١٣٥٦٨	١٦٨٠٩
٥٣٣٣٩	٣٩٢٤٥	٥٩٨٨٠	٣٦٦٧٣	٩٧٠٦٠	١٤٣٧٧٩	١٠٤٥٠٦	٩٥٣٤٥	٦٢٧٢٤	١٥٣٧٧٧	١٢٥٣٩٩	١٨٧٣٦

الجـامعـات

جنوب الوادى	قناة السويس	المنوفية	المنيا	حلوان	الزقازيق	المنصورة	طنطا	أسيوط	عين شمس	الإسكندرية	القاهرة	
٠	٠	٠	٠	٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٩٧٤/٧٣
٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٧١٤	٢٥٠	١٨٧,٧	١٧٠	١٦٢,٦	١٥٤	١٤٦,٢	١٩٨٢/٨١
١٠٠	٣٩٥,٦	٣٨٥,٤	٢٦٢,٧	٢٨٩	١١٥,٧٥	٥٣٧,٧	٦١٧,٦	٢٦٢,٢	٢٢٢,٤	٢٢١,٣	٢٥٠,٦	١٩٩٨/٩٧
١١٢	٤٥١,٩	٤٢١,٤	٣٠١,٦	٣٢٤	١٧٣٣	٦٤٥,٨	٦٤١,٨	٢٧٧,٨	٢٦٠,١	٢٤٤,٤	٢٧٩,٣	١٩٩٩/٩٨

تطور أعداد الطلاب الخريجين بالجامعات المصرية

فى السنوات ١٩٧٤/٧٣ - ١٩٨٢/٨١ - ٩٦/ ١٩٩٧ - ١٩٩٨/٩٧

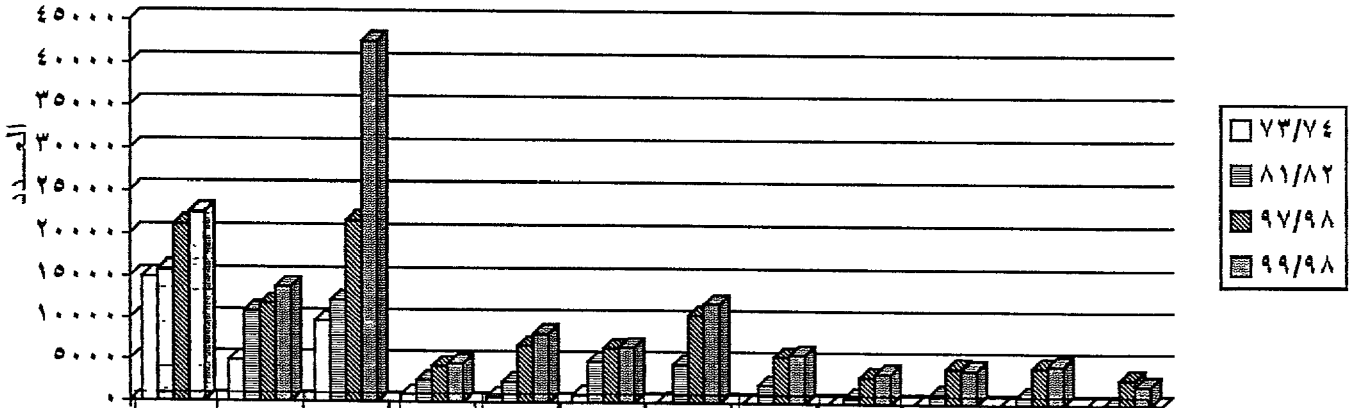


القاهرة	الإسكندرية	عين شمس	أسيوط	طنطا	المنصورة	الزقازيق	حلوان	المنيا	المنوفية	قناة السويس	جنوب الوادي
٩٣٥٢	٣٦٩٢	٨٦٤٠	٢٥٤٧	١٩٣٧	١٤٦٧	٩٢٥	٠	٠	٠	٠	٠
١٦٨٠٧	٥٦٦٠	١٥٢٣٦	٥٩٤٦	٤٢٨٥	٥٥٢١	٩٥٥٥	٦٣٩٠	٢٠٧٤	٢٠٦٠	١٦٦٧	١٠٠
٢٠٤٧٧	٦٩١٦	١٦٩٥١	٥٩٦٩	١٠٢٩٧	١٠٥٢١	١٤١٨٤	٦٣٧٠	٣١٠١	٥٨٥٤	٣٥١٤	٦٢١٤
٢٣٤٨٢	٨٠٢٣	١٩٤٣٩	٦٨٤٥	١١٨٠٨	١٢٠٦٦	١٦٢٦٦	٧٣٠٦	٢٥٥٦	٦٧١٢	٤٠٢٩	٧١٢٥

الجـامعـات

	القاهرة	الإسكندرية	عين شمس	أسيوط	طنطا	المنصورة	الزقازيق	حلوان	المنيا	المنوفية	قناة السويس	جنوب الوادى
١٩٧٤/٧٣	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٠	٠	٠	٠	٠
١٩٨٢/٨١	١٧٩,٧	١٧٧,٣	١٧٦,٣	٢٣٣	٢٢١,٢	٣٧٦,٣	١٠٩,٣٣	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٠
١٩٩٨/٩٧	٢١٨,٦	١٧٧,٥	١٩٦,٢	٢٣٤	٥٣١,٦	٧١٧,١	١١٥,٣٣	٩٩,٧	١٤٩	٢٨٤,١	٢١٠,٨	١٠٠

تطور إعداد الطلاب المقيدين بمرحلة الدراسات العليا بالجامعات المصرية
فى السنوات ١٩٧٤/٧٣ - ١٩٨٢/٨١ - ٩٧/ ١٩٩٨ - ١٩٩٩/٩٨

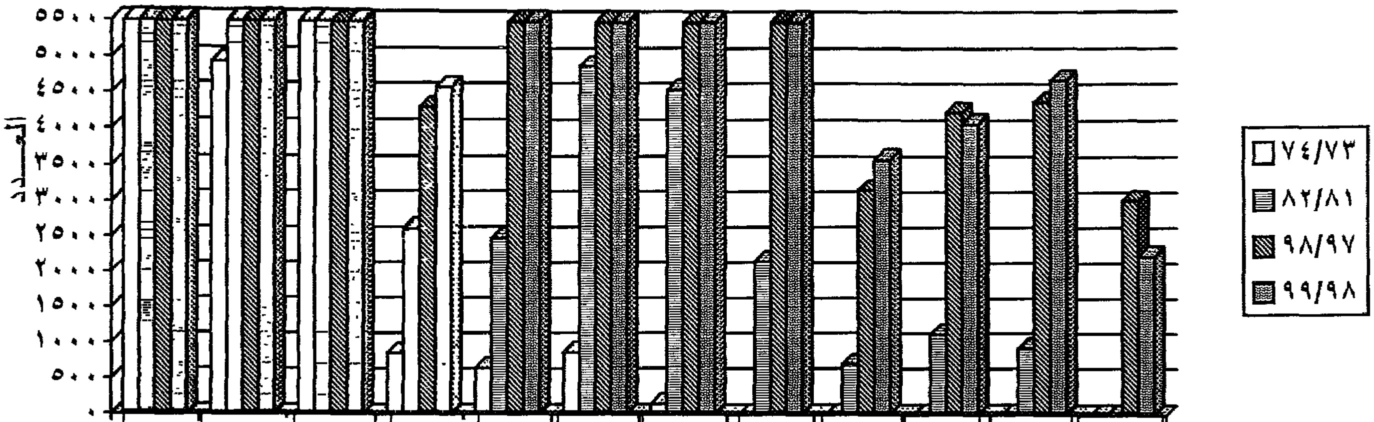


القاهرة	الإسكندرية	عين شمس	أسيوط	طنطا	المنصورة	الزقازيق	حلوان	المنيا	المنوفية	قناة السويس	جنوب الوادى
١٥٠١	٤٩٤٨	٩٧٦٥	٨٦١	٦٥٤	٨٧٧	١٤٣	٠	٠	٠	٠	٠
١٥٩٢	١٠٩٨٣	١٢٢٣٥	٢٦٢٣	٢٤٧٨	٤٨٩٨	٤٥٠٩	٢١٦٣	٧٠٥	١١٣٠	٩٣٣	٠
٢١١٣	١١٨٧٨	٢١٦١٣	٤٣٢٠	٦٨٣٥	٦٥٥٧	١٠٥٨٤	٥٥٥٦	٣١٨١	٤٢٥٨	٤٤٠٣	٣٠٢٩
٢٢٥٦	١٣٨٢٩	٤٢٦٠٦	٤٥٩٧	٨٢٨٣	٦٦٦٠	١١٩٣٥	٥٨١٥	٣٥٩٧	٤٠٩٥	٤٦٩٧	٢٥٥٠

الجـامعـات

	القاهرة	الإسكندرية	عين شمس	أسيوط	طنطا	المنصورة	الزقازيق	حلوان	المنيا	المنوفية	قناة السويس	جنوب الوادى
١٩٧٤/٧٣	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٠	٠	٠	٠	٠
١٩٨٢/٨١	١٠٦,١	٢٢٢	١٢٥,٣	٣٠٤,٦	٣٧٨,٩	٥٥٨,٥	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٠
١٩٩٨/٩٧	١٤٠,٧	٢٤٠	٢٢١	٥٠١,٧	١١٠,٤٥	٧٤٧,٧	٢٣٢,٢	٢٥٦,٩	٤٥١,٢	٣٧٦,٨	٤٤٣,٤	١٠٠
١٩٩٩/٩٨	١٥٠,٣	٢٧٩,٥	٤٣٦,٣	٥٢٤	١٢٦٦,٥	٧٥٩,٤	٢٦١,٨	٢٦٨,٨	٥١٠,٢	٣٦٢,٤	٤٧٣	٨٤,٢

تطور أعداد الطلاب الحاصلين على درجات جامعية عليا بالجامعات المصرية
فى السنوات ١٩٧٤/٧٣ - ١٩٨٢/٨١ - ٩٦/ ١٩٩٧ - ١٩٩٨/٩٧

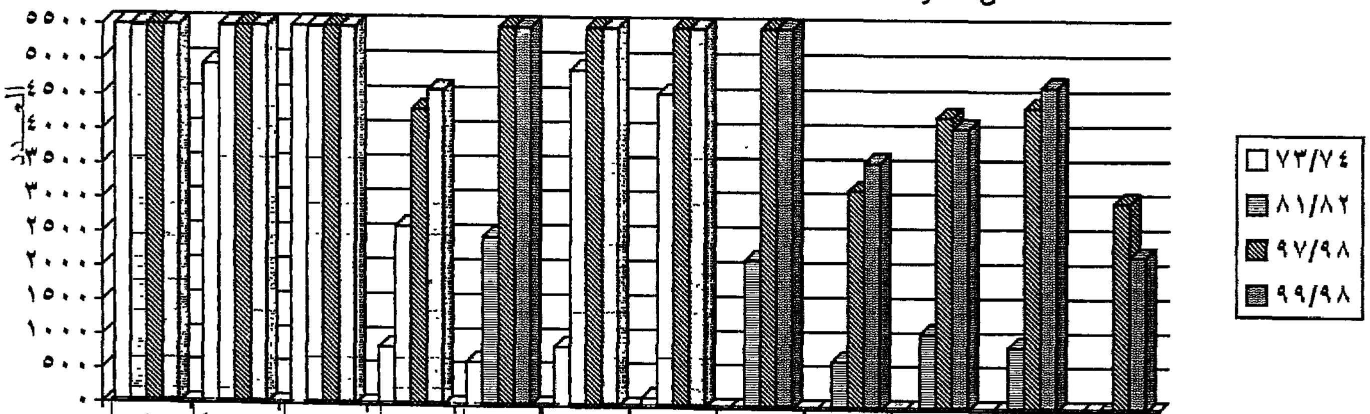


القاهرة	الاسكندرية	عين شمس	أسيوط	طنطا	المنصورة	الزقازيق	حلوان	المنيا	المنوفية	قناة السويس	جنوب الوادى
٢٢٢٤	٧٥٢	١٤٢٦	١٦٥	٩٧	١٧٧	٧	٠	٠	٠	٠	٠
١٨٧٩	١٤٧٧	١٦٥٣	٣٧٨	٤٠١	٣٨٩	٥٥٩	٤٨١	١٥٩	١٥٨	٤٤	٠
٤٢٠١	٢٠٠٢	٤٩٣٢	٨٢٣	٢٠٨٦	١٧٠٣	٢٦٣٨	١٣٠٣	٤٢٣	٨١٠	٩٣٣	٧٩٩
٤٣٦٥	٢٥٣١	٥٠٨٣	٨٨٢	٢٣٤١	١٧٧٤	٢٨٤٣	١٣٥٦	٥٦٣	٨٤٠	٧٩٩	٨٣٦

الجـامعـات

الجامعة / السنة	القاهرة	الإسكندرية	عين شمس	أسيوط	طنطا	المنصورة	الزقازيق	حلوان	المنيا	المنوفية	قناة السويس	جنوب الوادى
١٩٧٤/٧٣	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٠	٠	٠	٠	٠
١٩٨٢/٨١	٨٤,٥	١٩٦,٤	١١٥,٩	٢٢٩,١	٤١٣,٤	٢١٩,٨	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٠
١٩٩٨/٩٧	١٨٨,٩	٢٦٦,٢	٣٤٥,٩	٤٩٨,٨	١٢٠,٥	٩٦٢,١	٤٧١,٩	٢٧٠,٩	٢٦٦	٥١٢,٧	١٧٤٧,٧	١٠٠
١٩٩٩/٩٨	١٩٦,٣	٣٣٦,٦	٣٥٦,٥	٥٣٤,٥	٢٤١٣,٤	١٠٠٢,٣	٥٠٨,٦	٢٨١,٩	٣٥٤,١	٥٣١,٦	١٨١٥,٩	١٠٤,٦

تطور اعتمادات موازنات الجامعات المصرية
فى السنوات ١٩٧٤/٧٣ - ١٩٨٢/٨١ - ١٩٩٨/٩٧ - ١٩٩٩/٩٨

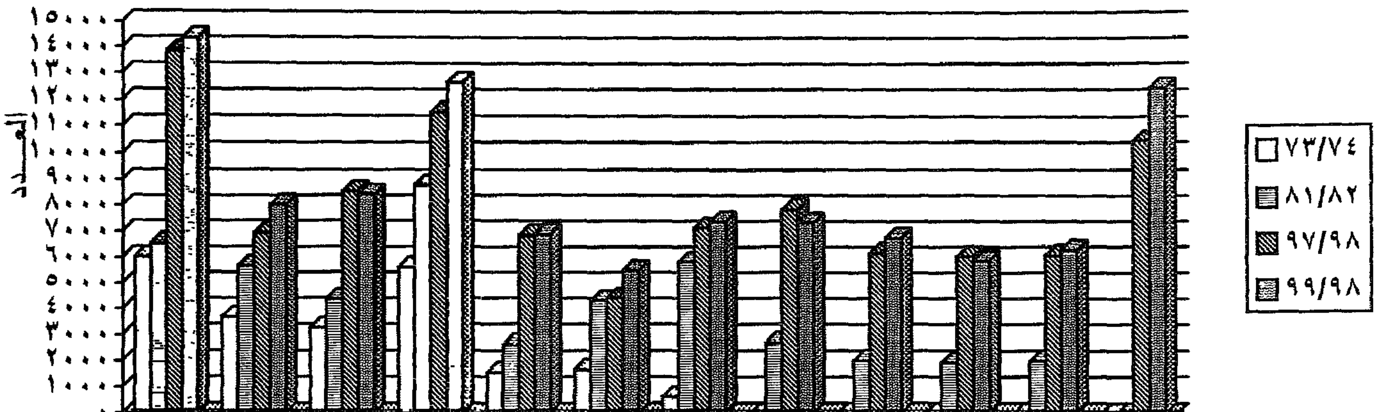


القاهرة	الإسكندرية	عين شمس	أسيوط	طنطا	المنصورة	الزقازيق	حلوان	المنيا	المنوفية	قناة السويس	جنوب الوادى
١١	٧	٧	٤	٢	٢	١	٠	٠	٠	٠	٠
٤٥	٣٢	٣٦	٢٠	١٩	١٩	٢٥	١٦	١٠	٩	٩	٠
٨٧٧	٣٩٥	٤٧٥	٢٩٣	٢١٣	٣٤٦	٥٦٠	١٩٣	١٣٦	١٤٧	١٣٩	١٢١
٩١٦	٤٠٠	٥٣٥	٢٥٠	٢١٩	٣٢٥	٣٢٨	١٦١	١٣٧	١٥٣	١٤٢	١٣٢

الجامعات

الجامعة / السنة	القاهرة	الإسكندرية	عين شمس	أسيوط	طنطا	المنصورة	الزقازيق	حلوان	المنيا	المنوفية	قناة السويس	جنوب الوادى
١٩٧٤/٧٣	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٠	٠	٠	٠	٠
١٩٨٢/٨١	٤٠٩	٤٥٧	٥١٤	٥٠٠	٩٥٠	٩٥٠	٢٥٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٠
١٩٩٨/٩٧	٧٩٧٣	٥٩٤٣	٦٧٨٦	٧٢٢٥	١٠٦٥٠	١٧٣٠٠	٥٦٠٠٠	١٢٠٦	١٣٦٠	١٦٢٣	١٥٤٤	١٠٠
١٩٩٩/٩٨	٨٣٢٧,٣	٥٧١٤,٣	٧٦٤٣	٦٢٥٠	١٠٩٥٠	١٦١٥٠	٣٣٧٠٠	١٠٠٦,٣	١٣٧٠	١٦٠٠	١٤٧٧,٨	١٠٩

تطور أعداد الطلاب المقيمين بالمدن الجامعية بالجامعات المصرية
فى السنوات ١٩٧٤/٧٣ - ١٩٨٢/٨١ - ٩٧/ ١٩٩٨ - ١٩٩٩/٩٨



القاهرة	الإسكندرية	عين شمس	أسيوط	طنطا	المنصورة	الزقازيق	حلوان	المنيا	المنوفية	قناة السويس	جنوب الوادى
٦٠٢٥	٣٦٩٢	٣٢٦٣	٥٦٠٢	١٥٤٧	١٦٦٥	٦١٦	٠	٠	٠	٠	٠
٦٥٧٥	٥٦٦٠	٤٣٦٥	٨٧٩٠	٢٦١٨	٤٣١٥	٥٨١٧	٢٦٩٢	٢٠٢٢	١٩٤٦	١٩٩٦	٠
١٣٨٦١	٦٩١٦	٨٥٥٤	١١٥٤٣	٦٧٥٠	٤٤٠٨	٧١٠٩	٧٨٥٨	٦١٥٧	٦٠٣٨	٦٠٩٨	١٠٤٥٠
١٤٣٧٤	٨٠٢٣	٨٤١٣	١٢٦٥١	٦٨٨٥	٥٤٧٩	٧٣٧٨	٧٣١٤	٦٧٣٥	٥٨٨١	٦٢٩٩	١٢٤٤٨

الجامعات

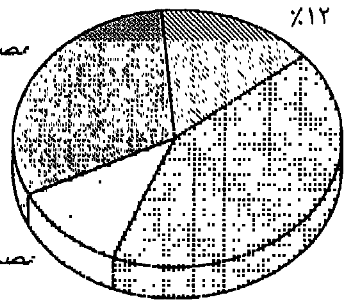
الجامعة / السنة	القاهرة	الإسكندرية	عين شمس	أسيوط	طنطا	المنصورة	الزقازيق	حلوان	المنيا	المنوفية	قناة السويس	جنوب الوادى
١٩٧٤/٧٣	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٠	٠	٠	٠	٠
١٩٨٢/٨١	١٠٩,١	١٥٣,٣	١٣٣,٨	١٥٦,٩	١٦٩,٢	٢٥٩,١	٩٤٤,٣	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٠
١٩٩٨/٩٧	٢٣٠	١٨٧,٣	٢٦٢,١	٢٠٦	٤٣٦,٣	٢٦٤,٧	١١٥٤	٢٩١,٩	٣٠٤,٥	٣١٠,٣	٣٠٥,٥	١٠٠
١٩٩٩/٩٨	٢٣٨,٦	٢١٧,٣	٢٥٧,٨	٢٢٥,٨	٤٤٥	٣٢٩	١١٩٧,٧	٢٧١,٧	٣٣٣	٣٠٢,٢	٣١٥,٦	١١٩

إحصائيات الجامعة الخاصة

❖ بلغ عدد الكليات التى بدأت الدراسة بها فى الجامعات الخاصة ٢٦ كلية وذلك فى العام الجامعى ١٩٩٨/١٩٩٩م موزعة على النحو التالى:

الجامعة	عدد الكليات
٦ أكتوبر	١١ كلية
أكتوبر للعلوم الحديثة والآداب	٣ كليات
مصر للعلوم والتكنولوجيا	٨ كليات
مصر الدولية	٤ كليات

عدد الكليات التى بدأت الدراسة بها فى الجامعة الخاصة

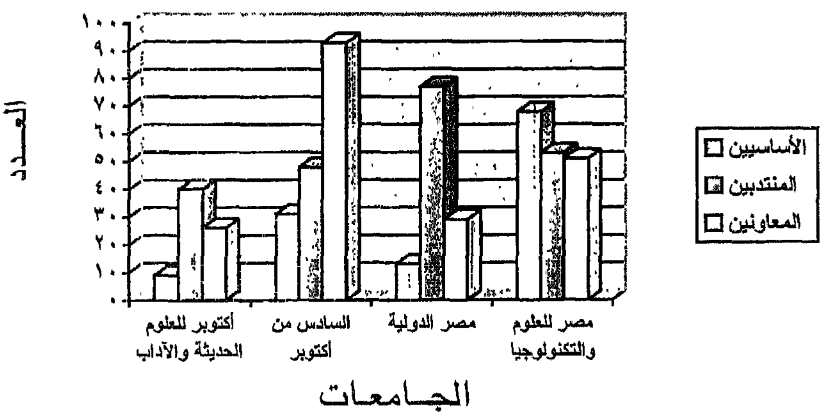


عدد أعضاء هيئة التدريس ومعاونوهم

❖ بلغ إجمالى عدد أعضاء هيئة التدريس فى الجامعات الخاصة ١٢١ عضو هيئة تدريس معينين بالإضافة إلى ٢٥٤ عضو هيئة تدريس ما بين منتدب ومعار، كما بلغ عدد معاونى أعضاء هيئة التدريس ١٩٩ مدرس مساعد ومعيد موزعة على النحو التالى:

الجامعـــة	عـدد أعضاء هيئة التدريس		
	أساسيين	منتدبين أو معارين	معاونين
٦ أكتوبر	٣١	٤٨	٩٣
أكتوبر للعلوم الحديثة والآداب	٩	٤٠	٢٦
مصر للعلوم والتكنولوجيا	٦٨	٥٣	٥١
مصر الدولية	١٣	٧٧	٢٩

أعداد أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الخاصة
العام الجامعى ٩٨/١٩٩٩م

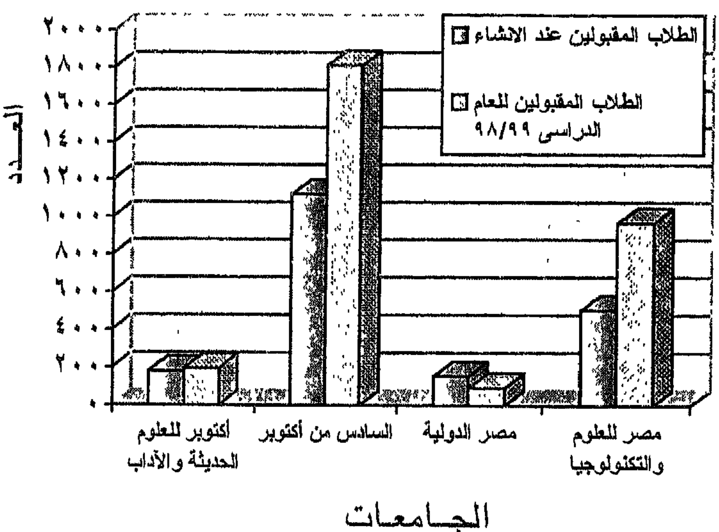


عدد الطلاب المقبولين

❖ بلغ عدد الطلاب المقبولين فى الجامعات الخاصة ٣٠٦٧ خلال العام الجامعى ٩٦/٩٧.

الجامعــــة	عدد الطلاب المقبولين	
	العام الجامعى ٩٦/١٩٩٧م (عند الإنشاء)	العام الجامعى ٩٨/١٩٩٩م
٦ أكتوبر	١١٢١	١٨١٠
أكتوبر للعلوم الحديثة والآداب	١٨٠	١٩٥
مصر للعلوم والتكنولوجيا	٥٠٥	٩٦٩
مصر الدولية	١٥٤	٩٣

أعداد الطلاب المقبولين بالجامعات الخاصة

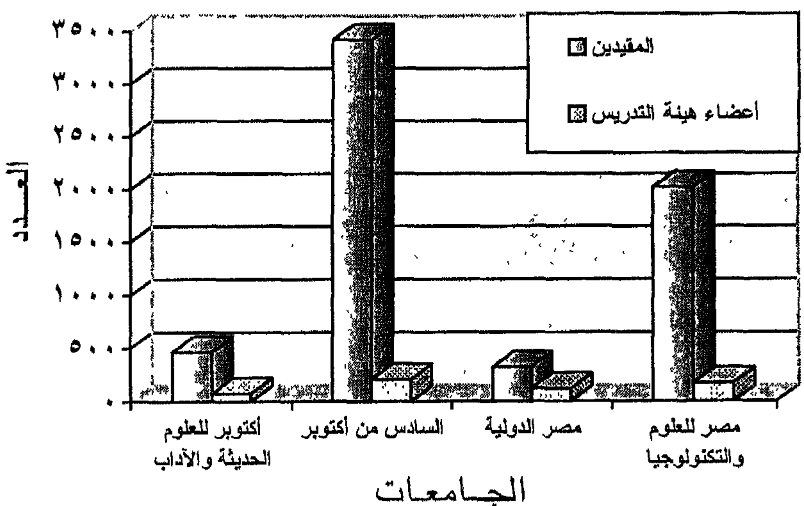


نسبة أعداد الطلاب المقيدين إلى أعداد أعضاء هيئة التدريس

❖ بلغ عدد الطلاب المقيدين فى الجامعات الخاصة ٦٢٣١ طالباً. كما بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس بها ٥٩٦ عضوا وذلك خلال العام الجامعى ٩٨/١٩٩٩م.

الجامعة	عدد أعضاء هيئة التدريس		
	أعضاء هيئة التدريس	الطلاب المقيدين	عدد أعضاء هيئة التدريس إلى الطلاب المقيدين
٦ أكتوبر	٢٠٨	٣٤٢٣	١ : ١٦
أكتوبر للعلوم الحديثة والآداب	٧٥	٤٦٣	١ : ٦
مصر للعلوم والتكنولوجيا	١٧٢	٢٠٢١	١ : ١٢
مصر الدولية	١١٩	٣٢٤	١ : ٣

أعداد الطلاب المقيدين وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات الخاصة العام الجامعى ٩٨/١٩٩٩م



المحتويات